

# Beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie

deur

Shanell Brandt

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad

Magister in Maatskaplike Werk

in die

Fakulteit Lettere en Sosiale Wetenskappe

aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Prof Lambert Engelbrecht

Desember 2019

## VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronlike werk is, dat ek alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat die reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derde party regte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in geheel of gedeeltelik, ter verkrying van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Desember 2019

Kopiereg © 2019 Stellenbosch Universiteit  
Alle regte voorbehou

## OPSOMMING

Die dalende kwaliteit in die Suid-Afrikaanse supervisiepraktyk en maatskaplike dienslewering word toegeskryf aan die tekort aan bekwame en opgeleide supervisors asook die gebrek aan supervisie. Wanneer maatskaplikewerksupervisie misluk, word die mislukking dikwels toegeskryf aan gebrekkige onderrig tydens supervisie. Die onderrigfunksie in supervisie van veral beginner maatskaplike werkers is essensieel vir effektiewe en kwaliteit dienslewering. Ten spyte hiervan word die onderrigfunksie tydens supervisie afgeskeep terwyl die administratiewe funksie voorrang geniet. Die maatskaplikewerk-praktyk maak hoofsaaklik gebruik van 'n tradisionele onderrigproses gebaseer op pedagogiese beginsels. Hierdie tradisionele onderrigproses is geensins relevant tot volwassenes en dus (beginner) maatskaplike werkers se leerbehoeftes nie. Volwasseneonderrig, wat ook bekend staan as andragogie, is fundamenteel tot die supervisie van maatskaplike werkers ten einde te verseker dat kwaliteit dienste aan diensverbruikers verskaf word. Bestaande literatuur toon dat maatskaplike werkers en supervisors onbekend is met hierdie belangrike en onontbeerlike aspek van supervisie. Teen hierdie agtergrond is die navorsingstudie daarop gerig om 'n beter begrip te verkry van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig tydens supervisie.

'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gebruik om beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig tydens supervisie te eksploreer. Die studie het van beide 'n verkennende en beskrywende navorsingsontwerp gebruik gemaak om gedetailleerde inligting en insig van die deelnemers se ervaring te verkry. Vir die doel van hierdie studie is 'n sneeubalproefnemingsmetode benut. 'n Semi-gestruktureerde onderhoudskedule is tydens onderhoude met 20 deelnemers benut.

Hierdie navorsingsverslag bestaan uit vyf hoofstukke. Hoofstuk een bied 'n inleiding tot die navorsingstudie, gevolg deur hoofstuk twee en drie wat die literatuuroorsig van die studie verteenwoordig. Hoofstuk twee beskryf die supervisieproses en maatskaplikewerk-konteks van beginner maatskaplike werkers, terwyl hoofstuk drie 'n beskrywing van volwasseneonderrig binne die konteks van supervisie bied. Hoofstuk vier van hierdie navorsingstudie stel die empiriese studie voor, en in hoofstuk vyf word die gevolgtrekking en aanbevelings deurgegee.

Kernbevindinge en gevolgtrekkings vanuit die studie beklemtoon die afwesigheid van onderrig en die gebrek aan die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie. Dit blyk dat pedagogie in plaas van andragogie supervisors se benadering tot onderrig is. Die supervisiepraktyk in maatskaplike welsynsorganisasies verwaarloos die onderrigfunksie wat veral beginner maatskaplike werkers se groei en ontwikkeling in die beroep, asook die kwaliteit van dienslewering aan diensverbruikers, benadeel. Invloede van neoliberalisme en 'n bestuursgerigte benadering in die maatskaplikewerk-praktyk, bring te weeg dat maatskaplikewerksupervisie in welsynsorganisasies nie gereeld en gestruktureerd plaasvind nie. Informele supervisie ("on the run") het al hoe meer algemeen geraak in maatskaplike welsynsorganisasies, wat bydra tot die afname in kwaliteit dienslewering. Supervisors in die maatskaplikesupervisiepraktyk volg nie 'n supervisieproses waartydens beginner maatskaplike werkers geassesseer word nie, en gevolglik word 'n persoonlike ontwikkelingsplan ook nie saamgestel om die groei en ontwikkeling van die werker te bepaal nie. Supervisie in die maatskaplikewerkpraktyk word negatief ervaar en nie uitgevoer soos voorgeskryf deur standarde van die Suid-Afrikaanse Raamwerk van Supervisie nie.

## SUMMARY

The declining quality in South African supervision practice and social service delivery is attributed to the shortage of competent and trained supervisors as well as the lack of supervision. The failure of social work supervision is often attributed to inadequate education during supervision. The education function in supervision of especially novice social workers is essential for effective and quality service delivery. Despite this, the education function is neglected during supervision while the administrative function takes precedence. The social work practice mainly utilizes a traditional education process that is based on pedagogical principles. This process is by no means relevant to adults and thus (beginner) social workers' learning needs. Adult education, also known as andragogy, is fundamental to the supervision of social workers to ensure that quality services are provided to service consumers. Existing literature shows that social workers and supervisors are unfamiliar with this important and indispensable aspect of supervision. Against this background the research study aimed to gain a better understanding of novice social workers' experience of adult education during supervision.

A qualitative research approach was used to explore novice social workers' experience of adult education during supervision. The study utilized both an exploratory and descriptive research design to obtain detailed information and insight into the participants' experience. For the purpose of this study, snowball sampling method was used to recruit participants. A semi-structured interview schedule was followed during interviews with 20 participants.

This research report consists of five chapters. Chapter one provides an introduction to the research study, followed by chapters two and three that represent the literature review of the study. Chapter two describes the supervision process and social work context of novice social workers, while chapter three provides a description of adult education within the context of supervision. Chapter four of this research study presents the empirical study, and Chapter five the conclusions and recommendations.

Key findings and conclusions from the study highlight the absence of education and the lack of application of adult education principles during supervision. It seems that pedagogy, rather than andragogy, is supervisors' approach to education. The

supervision practice in social welfare organizations neglects the education function that especially disadvantages novice social workers' growth and development in the profession as well as the quality of service they deliver to service consumers. Influences of neoliberalism and a managerial approach in social work practice mean that social work supervision in welfare organizations is not regular and structured. Informal supervision (on the run) has become increasingly common in social welfare organizations and contributes to the decline in quality service delivery. Supervisors in the social supervision practice do not follow a supervision process during which novice social workers are assessed and consequently a personal development plan is not compiled to determine the growth and development of the worker. Supervision in the social work practice is experienced negatively and not performed as prescribed by standards of the South African Supervision Framework.

## ERKENNINGS EN BEDANKINGS

Hiermee wil ek graag my opregte dank en waardering uitspreek teenoor die volgende persone en instansies vir die verskillende rolle wat hulle gespeel het in die suksesvolle voltooiing van hierdie studie:

- **My Hemelse Vader**, ek dank U vir Goddelike wysheid, kennis en insig regdeur hierdie studie. Dankie ook vir U genade en ontelbare seëninge.
- **Die Universiteit Stellenbosch Maatskaplike Werk Departement**, dankie vir die geleentheid en platform waar ek myself en my akademiese doelwitte met alle erns kon nastreef.
- **Professor Lambert Engelbrecht**, my supervisor en mentor. Dankie vir die bekwame akademiese leiding, ondersteuning en geduld wat my in staat gestel het om hierdie tesis te voltooi.
- **Me Rochelle Williams**, 'n rolmodel en steunpilaar. Ek is oneindig dankbaar vir die volgehoue emosionele ondersteuning, bemoediging en motivering regdeur die studie.
- **Van Enter Krynauw, Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns** asook die **Universiteit Stellenbosch** vir die finansiële ondersteuning wat die suksesvolle voltooiing van hierdie studie moontlik gemaak het.
- My ouers, **Johannes** en **Lizzy Brandt**, aan wie ek hierdie studie opdra. Ek sal julle nooit kan vergoed vir julle onvoorwaardelike liefde, ondersteuning en oneindige geduld nie.
- **Dr Denver Strauss**, dankie vir jou professionele insette, ondersteuning en motivering.
- My vriendinne en geestelike susters, **June-Ingrid Cloete**, **Edlynne Julies**, **Mcayla Fuller** en **Monroe Visagie**, baie dankie vir julle gebede en bemoediging.
- My getroue navorsingsassistent, **Amber Smith** dankie dat ek op jou kon staatmaak tydens die samestelling van hierdie tesis.

- Dankie **Chané Swarts**, The Blue Penciler, vir die professionele taalversorging en redigering.
- Die **respondente**, dankie vir julle kosbare tyd en deelname.



# INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING .....	iii
SUMMARY .....	v
ERKENNINGS EN BEDANKINGS .....	vii
HOOFSTUK 1 .....	1
INLEIDING .....	1
1.1. VOORAFSTUDIE EN RASIONAAL .....	1
1.2. PROBLEEMSTELLING .....	6
1.3. NAVORSINGSVRAAG .....	6
1.4. DOEL EN DOELWITTE .....	7
1.5. TEORETIESE VERTREKPUNTE .....	7
1.6. KONSEPTE EN DEFINISIES .....	8
1.7 NAVORSINGSMETODE .....	8
1.7.1 Navorsingbenadering .....	8
1.7.2 Navorsingontwerp .....	9
1.7.3 Steekproef .....	10
1.7.4 Instrument vir data-insameling .....	11
1.7.5 Data-ontleding .....	12
1.8 ETIESE KLARING .....	14
1.9 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE .....	14
1.10 AANBIEDING .....	15
HOOFSTUK 2 .....	16
SUPERVISIE VAN 'N BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKER .....	16
2.1 INLEIDING .....	16
2.2 MAATSKAPLIKE WERK IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS .....	16
2.2.1 Die impak van 'n neoliberale diskoers op maatskaplike werk en maatskaplikewerksupervisie .....	17
2.3 KONSEPTUALISERING VAN BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKER .....	18
2.3.1 Ontwikkelingsteorie van professionele identiteit .....	18
2.3.2 Die identiteit van 'n beginner maatskaplike werker .....	20
2.3.3 Supervisieverhouding .....	21
2.4 DIE ONTWIKKELING VAN SUPERVISIE IN MAATSKAPLIKE WERK .....	22
2.5 DEFINISIE VAN MAATSKAPLIKEWERK-SUPERVISIE .....	23

2.6 FUNKSIES VAN SUPERVISIE .....	26
2.6.1 Administratiewe funksie .....	26
2.6.2 Die onderrigfunksie.....	27
2.6.3 Die ondersteuningsfunksie.....	27
2.7 SUPERVISIEPROSES.....	28
2.7.1 Sikliese supervisieproses in terme van fases en take.....	32
2.8 SAMEVATTING .....	35
HOOFSTUK 3 .....	36
VOLWASSENEONDERRIG BINNE DIE KONTEKS VAN SUPERVISIE VAN BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKERS .....	36
3.1 INLEIDING .....	36
3.2 DIE TEORIE VAN VOLWASSENEONDERRIG .....	36
3.3 ANDRAGOGIE EN PEDAGOGIE .....	36
3.4 LEERSTYLE VAN VOLWASSENES.....	37
3.5 VERONDERSTELLINGS WAAROP VOLWASSENEONDERRIG BERUS.....	39
3.5.1 Selfkonsep van die leerder .....	39
3.5.2 Rol van die leerder se ervaring.....	40
3.5.3 Gereedheid om te leer .....	41
3.5.4 Oriëntering tot leer .....	42
3.5.5 Motivering tot leer .....	42
3.6 BEGINSELS VAN VOLWASSENEONDERRIG .....	43
3.6.1 Beginner maatskaplike werkers leer die beste as hulle hoogs gemotiveerd is om te leer .....	43
3.6.2 Die beginner maatskaplike werker leer die beste wanneer die meeste energie in die leersituasie aan leer spandeer word.....	44
3.6.3. Die beginner maatskaplike werker leer die beste wanneer leer suksesvol en belonend is .....	47
3.6.4 Die beginner maatskaplike werker leer die beste wanneer hulle aktief betrokke is in die leerproses .....	49
3.6.5 Die beginner maatskaplike werker leer die beste indien die inhoud betekenisvol oorgedra word.....	51
3.6.6 Die beginner maatskaplike werker leer die beste indien die supervisor die werker se uniekheid in oorweging neem.....	52
3.7 Die proses van volwasseneonderrig .....	54
3.7.1 Aanvangsfase .....	55
3.7.2 Assesseringsfase: Assessering van onderrigbehoefte.....	57

3.7.3 Beplanningsfase .....	58
3.7.4 Kontrakfase.....	59
3.7.5 Implementeringsfase: Uitvoering van leeraktiwiteite .....	59
3.7.6 Evalueringsfase: Evaluering van leeraktiwiteite .....	60
3.8 SAMEVATTING .....	60
HOOFSTUK 4 .....	61
EMPIRIESE ONDERSOEK NA BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKERS SE ERVARING VAN VOLWASSENEONDERRIG TYDENS SUPERVISIE .....	61
4.1 INLEIDING .....	61
4.2 NAVORSINGSMETODE .....	61
4.2.1 Navorsingsbenadering .....	62
4.2.2 Navorsingsontwerp .....	62
4.2.3 Steekproef .....	62
4.2.4 Data-insamelingsmetode .....	64
4.2.5 Data-ontleding .....	64
4.3 BEVINDINGE VAN NAVORSING .....	64
4.3.1 Identifiserende besonderhede .....	65
4.3.2 Temas en subtemas .....	68
4.4 SAMEVATTING .....	111
HOOFSTUK 5 .....	112
GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS .....	112
5.1 INLEIDING .....	112
5.2 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	113
5.2.1 Deelnemersprofiel.....	113
5.2.2 Gestruktureerde supervisie.....	113
5.2.3 Motivering tydens supervisie.....	115
5.2.4 Geskiktheid van die leersituasie/omgewing .....	117
5.2.5 Professionele prestasies.....	119
5.2.6 Deelname tydens supervisie.....	120
5.2.7 Oordrag van leerinhoud .....	121
5.2.8 Uniekheid.....	123
5.2.9 Onderrigfunksie tydens supervisie.....	126
5.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.....	127
5.4 KERNBEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS .....	128

6. BRONNELYS .....	129
--------------------	-----

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Sikliese supervisieproses	32
Figuur 3.1: Model van leerstylvoorkeur	39
Figuur 4.1 Ouderdom van deelnemers	67

## LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Ontwikkelingstadiums van professionele identiteit in supervisie	19
Tabel 2.2: 'n Vergelyking van verskillende outeurs se uiteensettings van die fases in maatskaplikewerksupervisie	29
Tabel 3.1 Die verskil in aannames tussen Pedagogie en Andragogie	40
Tabel 4.1: Deelnemers se tydperk in die professie	68
Tabel 4.2: Die werkskonteks van deelnemers	69
Tabel 4.3: Temas en subtemas	70-71
Tabel 4.3.1: Gestruktureerde supervisie	72
Tabel 4.3.2: Motivering tydens supervisie	81-82
Tabel 4.3.3: Geskiktheid van die leersituasie/omgewing	85-86
Tabel 4.3.4: Professionele prestasies	92
Tabel 4.3.5: Deelname tydens supervisie	97
Tabel 4.3.6: Oordrag van leerinhoud	101
Tabel 4.3.7: Uniekheid	105
Tabel 4.3.8: Onderrigfunksie tydens supervisie	110

## **LYS VAN BYLAE**

Bylae 1- Temas vir Onderhoudskedule	143
Bylae 2 - Ingeligte toestemmingsvorm	144
Bylae 3 - Etiese komitee goedkeuring	148
Bylae 4 - Volledige uiteensetting van deelnemers se biografiese besonderhede	149

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING

### 1.1. VOORAFSTUDIE EN RASIONAAL

Maatskaplikewerk-supervisie, soos dit vandag bekend staan, het sy oorsprong in die “Charity Organization Society”-beweging tydens die neëntiende eeu (Tsui & Ho, 1997; Munson, 2002; O'Donoghue, 2003; Tsui, 2005; Davys & Beddoe, 2010; Kadushin & Harkness, 2014; Engelbrecht, 2019a). Volgens Kadushin (1992), Munson, (2002), Engelbrecht (2014a) en Kadushin en Harkness (2014) is supervisie daarop gerig om maatskaplike werkers te help om praktykkennis en -vaardighede te ontwikkel om sodoende effektiewe dienste te lewer.

Die Suid-Afrikaanse maatskaplikewerk-professie se Supervisie Raamwerk definieer maatskaplikewerksupervisie as 'n interaktiewe en eindelose proses (gebaseer op verskillende supervisieteorieë, -modelle en -perspektiewe) waardeur 'n maatskaplikewerk-supervisor toesig hou oor 'n maatskaplikewerk-praktisyn in 'n positiewe, nie-diskriminerende verhouding. Die doel van maatskaplikewerksupervisie is om maatskaplikewerk-praktisyns te onderrig en ondersteunende en administratiewe funksies te verrig ten einde doeltreffende en professionele maatskaplikewerk-dienste te bevorder (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012). Dit korreleer met Botha (2000), Tsui (2005), Bogo en McKnight (2006) en British Association of Social Workers (2011) se mening dat die primêre doel van supervisie is om maatskaplike werkers in staat te stel om die bes moontlike dienste aan verbruikers te verskaf.

Ten spyte van die noodsaaklikheid van supervisie in die maatskaplikewerk-praktyk, is Botha (2000), een van die grondleggers van supervisie in Suid-Afrika, daarvan oortuig dat supervisie nie regmatige en indringende aandag in Suid-Afrika geniet nie. Met die verloop van meer as 'n dekade het Engelbrecht (2012) tot dieselfde slotsom kom. Hy stel dit duidelik dat supervisie in die Suid-Afrikaanse konteks verwaarloos word. Volgens Zhülsdorff (1993) en Botha (2000) is baie Suid-Afrikaners van mening dat supervisie 'n onnodige duur en oneffektiewe diens is wat slegs bydra tot die bevordering van afhanklikheid by maatskaplike werkers. Ander as die term supervisie

en supervisiepraktyke as verouderd en 'n belediging vir die professie (Engelbrecht, 2012).

Alhoewel die waarde van supervisie in die verlede debatteerbaar was, veronderstel Botha (2000) dat die waarde van supervisie nie noodwendig opgesluit is in die supervisiepraktyk self nie, maar eerder in die toepassing daarvan. Desnieteenstaande, word supervisie tans as essensieel erken in die maatskaplikewerk-praktyk en word alle geregistreerde maatskaplike werkers in Suid-Afrika verplig om supervisie te ontvang (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012).

Die dalende kwaliteit in die Suid-Afrikaanse supervisiepraktyk word toegeskryf aan die toenemende tekort aan bekwame en opgeleide supervisors (Departement Maatskaplike Ontwikkeling, 2012). Hierdie afname in kwaliteit het waarskynlik ook tot 'n afname in die kwaliteit van maatskaplikewerk-dienslewering gelei. Die Raamwerk vir Supervisie in Suid-Afrika is eensgesind dat die afname in produktiwiteit en kwaliteit van maatskaplikewerk-dienslewering toegeskryf kan word aan die gebrek aan supervisie (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Primêre outeurs soos Botha (1985), Tsui (2005) en Kadushin en Harkness (2014) wys daarop dat kwaliteit dienslewering in maatskaplike werk aangewese is op die standaard van die supervisiepraktyk, dus is maatskaplikewerksupervisie onlosmaaklik deel van die maatskaplikewerk-praktyk.

Botha het reeds in 1985 benadruk dat wanneer maatskaplikewerksupervisie misluk, die mislukking dikwels toegeskryf word aan gebrekkige onderrig tydens supervisie. Supervisie is dus 'n belangrike bron van onderrig, dikwels ook die enigste bron wat maatskaplike werkers tot hul beskikking het om hul vaardighede te bevorder (Bogo & McKnight, 2006; O'Donoghue & Tsui, 2012; Kadushin & Harkness, 2014). Die oordrag van vaardighede vorm fundamenteel deel van die onderrigfunksie van supervisie en om hierdie rede argumenteer Suid-Afrikaanse grondleggers van supervisie, soos Botha (1985) en Pelser (1985), dat onderrig in supervisie van maatskaplike werkers essensieel is vir effektiewe en kwaliteit dienslewering. In die verlede is die onderrigfunksie afgeskeep terwyl die administratiewe funksie tot vandag toe voorrang in die maatskaplikewerk-praktyk geniet (vergelyk Botha, 1985; 2000; Bogo & Knight, 2006; Engelbrecht, 2014a; Tsui, 2005). Ook Cloete (2012), Earle (2008) en Monroe



(2004) het in verskillende kontekste bevind dat die administrasie supervisiefunksie nog steeds voorkeur geniet weens statutêre prosesse.

Die Suid-Afrikaanse Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (DSD) en die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe (SARMDB) het egter vanaf 2012 ag geslaan op pleidooie om spesiale aandag aan maatskaplikewerksupervisie te verleen om sodoende tot die kwaliteit van die maatskaplikewerk-praktyk in Suid-Afrika by te dra. Dit is duidelik sigbaar in die Werwings en Retensiestrategie ("*Recruitment and Retention Strategy*") van die Departement Maatskaplike Ontwikkeling (2009) en 'n Supervisie Raamwerk vir die Maatskaplikewerk-professie in Suid-Afrika (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012) wat aandrang op die noodsaaklikheid van effektiewe supervisie. Die beduidendheid van supervisie word beklemtoon in die Supervisie Raamwerk waarin gestipuleer word dat professionele supervisie daarop gemik is om goed opgeleide, hoog geskoolde en passievolle maatskaplike werkers te produseer wat 'n verskil maak in die lewens van diensverbruikers (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Dit blyk egter dat die Supervisie Raamwerk nog steeds 'n ideaal op papier is en dat die implementering daarvan veel te wense laat (Engelbrecht, 2013).

Die Werwings- en Retensiestrategie van die Departement Maatskaplike Ontwikkeling (Departement Maatskaplike Ontwikkeling, 2009) gee meer as dekade gelede te kenne dat supervisie in Suid-Afrika meer aandag benodig vir die behoud van maatskaplike werkers en om die kwaliteit van dienste te verbeter. Een van die aanbevelings in hierdie strategie is dat kwaliteit maatskaplikewerksupervisie verskaf moet word deur die oordrag van vaardighede en mentorskap aan beginner maatskaplike werkers. Zühlsdorff (1993) het reeds in 1993 benadruk dat supervisie 'n integrale deel vorm van indiensopleiding, veral vir die pas afgestudeerde maatskaplike werker. Die vraag ontstaan egter of die teenswoordige aanbieding van supervisie wel tot die oordrag van vaardighede lei. Vir die doeleindes van hierdie studie verwys beginner maatskaplike werkers na gekwalifiseerde maatskaplike werkers met minder as 24 maande ervaring in die maatskaplikewerk-praktyk (Janse Van Rensburg, 2009).

Die rasionaal van die Supervisie Raamwerk vir die Maatskaplikewerk-professie (2012) is om effektiewe supervisie te bevorder. Botha (1985) het meer as 30 jaar gelede in haar eerste publikasies oor supervisie in Suid-Afrika gepostuleer dat volwasseneonderrig fundamenteel is tot supervisie ten einde kwaliteit dienste aan diensverbruikers te verskaf. Volwasseneonderrig, wat ook bekend staan as andragogie, help volwassenes om nuwe kennis te verwerf op 'n manier wat verband hou met hul unieke vermoë (Carpenter-Aeby & Aeby, 2013). Ten spyte van die belangrikheid van volwasseneonderrig in supervisie maak die Supervisie Raamwerk (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012) geen melding van die toepassing van volwasseneonderrig nie. Dit wek dus groot kommer in terme van leer en onderrig vir beginner maatskaplike werkers, aangesien die raamwerk wat veronderstel is om as riglyn vir supervisie in Suid-Afrika te dien, nie aandui hoe vaardighede aan maatskaplike werkers oorgedra behoort te word nie. Die gaping in die Supervisie Raamwerk kan die moontlike rede wees hoekom Engelbrecht (2014a:136) tot die slotsom gekom het dat: “ ... a study of adult education is usually not part of social workers' training, and may thus be an unknown area of knowledge for supervisors”. 'n Moontlike rede waarom die Supervisie Raamwerk (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SAMDB, 2012) dus nie enige verwysings na volwasseneonderrig het nie, is omdat maatskaplike werkers onbekend is met hierdie belangrike en onontbeerlike aspek van supervisie. Reeds in 1993 het die resultate van navorsing onderneem deur Zühlendorff (1993) aangetoon dat supervisors 'n gebrek aan kennis van volwasseneonderrigbeginsels het. In dieselfde studie het hy benadruk dat doeltreffende supervisie in die maatskaplikewerk-praktyk vereis dat die supervisor basiese kennis moet hê van die begrippe en inhoud van volwasseneonderrig.

Die standaard van supervisie wat weergegee word in die Raamwerk vir Supervisie (2012) gee voorts te kenne dat alle beginner maatskaplike werkers 'n oriënteringsprogram moet volg. Wat opvallend is, is dat die belangrikheid van 'n oriënteringsprogram in hierdie dokument (Supervisie Raamwerk) beklemtoon word, sonder om te verklaar wat hierdie program behoort te behels en hoe dit uitgevoer moet word. Die Raamwerk stel ook voor dat beginner maatskaplike werkers vir ten minste drie jaar elke tweede week supervisie moet ontvang, asook 'n kwartaallikse prestasiebeoordeling aan die hand van 'n persoonlike ontwikkelingsplan (Departement Maatskaplike Werk & SARMDB, 2012). Volgens die Supervisie

Raamwerk is beginner maatskaplike werkers veronderstel om finaal geassesseer te word na drie jaar se gestruktureerde supervisie om sodoende die gereeldheid en formaat van verdere supervisie te bepaal. Aangesien die Supervisie Raamwerk geen melding maak van volwasseneonderrig en hoe dit in 'n persoonlike ontwikkelingsplan geïnkorporeer kan word nie, blyk die voorgeskrewe onderrig vir beginner maatskaplike werkers in Suid-Afrika (Kadushin & Harkness, 2014) onbekend te wees.

Botha het reeds in 1985 geargumenteer dat die toepassing van volwasseneonderrig tydens supervisie van maatskaplike werkers (en veral beginner maatskaplike werkers) die kwaliteit van supervisie en gevolglik die kwaliteit van maatskaplikewerk-dienslewering kan verbeter. Botha (1985) argumenteer voorts dat volwasseneonderrig deel uitmaak van die onderrigfunksie van supervisie, en dat hierdie beginsels van volwasseneonderrig primêr deur Malcom Knowles (1972) gepostuleer is, terwyl Kadushin (1985) op sy beurt die beginsels in die konteks van supervisie van maatskaplike werkers beskryf het. Dit blyk egter dat sedert Botha (1985) die beginsels van volwasseneonderrig in supervisie in Suid-Afrika bekendgestel het, geen ander outeur dit met publikasies opgevolg het in amper 'n dekade nie. Slegs Zühlisdorff het die belangrikheid van volwasseneonderrig in supervisie in 1993 binne die Suid-Afrikaanse konteks ondersoek. In 2012 het Engelbrecht in sy kritiek op die Suid-Afrikaanse Supervisie Raamwerk vlugtig na die belangrikheid en toepassing van volwasseneonderrig tydens supervisie verwys, sonder om uit te brei oor hoe dit geïmplementeer kan word (Engelbrecht, 2012). Die aansienlike tydsverloop tussen prominente publikasies in Suid-Afrika oor supervisie toon dus dat die belangrikheid van volwasseneonderrig tydens supervisie vir 'n geruime tyd in Suid-Afrika geïgnoreer is.

Desondanks toon beginner maatskaplike werkers 'n besliste behoefte aan formele supervisie-onderrig wat gebaseer is op volwasseneonderrigbeginsels om sodoende effektiewe en kwaliteitdienste aan diensverbruikers te verskaf (Cloete, 2012). De Jager (2013) het bevind dat voorgraadse opleiding alleen nie genoeg is om studente voor te berei vir die praktyk nie. Volgens Keen, Brown, Parker, Gray en Galpin (2015) is goeie kwaliteit supervisie van kardinale belang, veral vir beginner maatskaplike werkers in hul eerste jare van indiensneming, omdat kennis van voorgraadse opleiding gekonsolideer word en nuwe kennis en vaardighede ontwikkel word. Vir 'n beginner

maatskaplike werker is die ontwikkeling van 'n professionele identiteit, bevoegdheid, werkbevrediging en uiteindelik selfbeeld van kardinale belang en dus is die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels noodsaaklik tydens supervisie (Botha, 1985; Engelbrecht, 2019a). Om hierdie rede is 'n studie wat beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie ondersoek, van kardinale belang.

## **1.2. PROBLEEMSTELLING**

In die maatskaplikewerk-praktyk word hoofsaaklik gebruik gemaak van 'n tradisionele onderrigproses gebaseer op pedagogiese beginsels wat geensins relevant is tot volwassenes en dus (beginner) maatskaplike werkers se leerbehoefte nie (Engelbrecht, 2019a). Botha (1985), Pelser (1985), Zühlsdorff (1993) en Engelbrecht (2012) is van die min Suid-Afrikaanse skrywers wat die belangrikheid van volwasseneonderrig in die supervisiepraktyk verken, maar daar is geen empiriese data beskikbaar oor waar en hoe hierdie beginsels tydens supervisie toegepas word nie. Die Raamwerk vir Supervisie (Departement Maatskaplike Werk & SARMD, 2012) dien as riglyn vir die implementering van maatskaplikewerksupervisie in Suid-Afrika, maar dit is duidelik dat volwasseneonderrig geïgnoreer is met die samestelling van hierdie dokument. Selfs resente skrywers in Suid-Afrika, soos Engelbrecht (2019a), spandeer min aandag aan die implementering van volwasseneonderrig tydens supervisie, alhoewel die belangrikheid daarvan erken word, veral ten opsigte van supervisie van beginner maatskaplike werkers. Uit die voorafstudie en rasionaal is dit duidelik dat die literatuur rakende volwasseneonderrig verouderd is, terwyl dit in Engelbrecht (2012) se studie slegs 'n onderdeel van 'n breër studie was. Die enigste onlangse studies rakende volwasseneonderrig in Suid-Afrika is gedoen in 2014 en 2015, maar slegs binne die konteks van onderwys (Arbuckle, 2014; Nxaba, 2015). 'n Resente studie oor volwasseneonderrig in supervisie aan beginner maatskaplike werkers blyk dus essensieel te wees.

## **1.3. NAVORSINGSVRAAG**

Vanuit die probleemstelling kan die volgende navorsingsvraag geformuleer word:

- Wat is beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig tydens supervisie?

#### 1.4. DOEL EN DOELWITTE

Die doel van hierdie studie is om 'n indiepte begrip te verkry van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig gedurende supervisie. Die volgende doelwitte word geïdentifiseer om die oorhoofse doel te bereik:

- Om die supervisieproses van beginner maatskaplike werkers te verduidelik.
- Om teorieë van volwasseneonderrig in maatskaplikewerksupervisie te beskryf.
- Om beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie empiries te ondersoek.
- Om aanbevelings te maak aan instansies wat beginner maatskaplike werkers in diens neem oor hoe volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie toegepas kan word sodat maatskaplike werkers kan floreer om kwaliteitdienste aan diensverbruikers te verskaf.

#### 1.5. TEORETIESE VERTREKPUNTE

Vir die doeleindes van hierdie studie sal volwasseneonderrig, soos dit deur Knowles (1971), wat as 'n primêre outeur in volwasseneonderrig gereken word, uiteengesit word, as teoretiese vertrekpunt gebruik word. Knowles (1971:113) sit die beginsels van volwasseneonderrig soos volg uiteen: "Adults are internally motivated and self-directed, adults bring life experiences and knowledge to learning experiences, adults are goal oriented, adults are relevancy oriented, adults are practical, adult learners like to be respected". Kadushin (1985) het in sy eposiese boek, *Supervision in social work* die volwasseneonderrigbeginsels binne die konteks van supervisie aangepas. Die beginsels, tegnieke en leerstyle van volwassenes, soos dit primêr deur Kadushin (1985) gekonseptualiseer is, sal ook in hierdie studie as teoretiese vertrekpunt benut word. Hierdie studie fokus pertinent op die werk van internasionale primêre outeurs soos Knowles (1971; 1973; 1974; 1984; 1985); Kadushin (1976; 1984; 1992a; 1992b; 2014), Shulman (1993; 2006); Tsui (1997; 2004; 2005) en Suid-Afrikaanse outeurs soos Botha (1985; 2002) en Engelbrecht (2019a). Daar is ook gebruik gemaak van relevante Suid-Afrikaanse resente navorsing oor supervisie in maatskaplike werk (Cloete, 2012; Joseph, 2016; Parker, 2017).

## 1.6. KONSEPTE EN DEFINISIES

Die volgende konsepte word gedefinieer om 'n breedvoerige begrip van die voorgestelde studie te verseker:

- **Beginner maatskaplike werkers:** Volgens Janse van Rensburg (2009) is 'n beginner maatskaplike werker 'n geregistreerde maatskaplike werker met minder as 24 maande ervaring in die praktyk.
- **Maatskaplikewerksupervisie:** Volgens die Supervisie Raamwerk vir die Maatskaplikewerk-professie word maatskaplikewerksupervisie gedefinieer as 'n interaktiewe en eindelose proses in 'n positiewe, nie-diskriminerende verhouding. Hierdie proses is gebaseer op verskillende supervisieteorieë, modelle en -perspektiewe waardeur 'n maatskaplikewerk-supervisor toesig hou oor 'n maatskaplikewerk-praktisyn. Dit word gedoen deur opvoedkundige, ondersteunende en administratiewe funksies te verrig ten einde doeltreffende en professionele maatskaplikewerk-dienste te bevorder (Departement Maatskaplike Ontwikkeling en SARMDB, 2000).
- **Volwasseneonderrig:** Knowles (1971) verwys na volwasseneonderrig as die kuns of manier waarvolgens volwassenes leer. Volgens Merriam en Brockett (2007) is volwasseneonderrig 'n praktyk waarin volwassenes betrokke is by sistematiese en volgehoue onderrigaktiwiteite om nuwe vorme van kennis, vaardighede, houdings of waardes te verkry. Dit behels enige vorm van leer wat volwassenes buite die tradisionele skoolopleiding ontvang en wat as lewenslange leer beskou kan word.

## 1.7 NAVORSINGSMETODE

Die volgende afdeling fokus op die navorsingsmetodologie wat tydens die studie benut was. Die navorsingsbenadering en -ontwerp, steekproef, data-insameling en data-ontleding word vervolgens beskryf.

### 1.7.1 Navorsingbenadering

Die doel van die studie was om 'n beter begrip te verkry van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig gedurende supervisie. Om hierdie doel te bereik is daar gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering om die deelnemers se ervaring van supervisie te exploreer. Volgens Babbie en Mouton

(2006), Rubin en Babbie (2007) en Fouché en Delport (2011) help 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering die navorser om 'n beter begrip van 'n komplekse situasie te verkry. Hierdie benadering is relevant tot die huidige studie aangesien dit volgens Fouché en Delport (2011) en Engelbrecht (2016) antwoorde rakende 'n komplekse verskynsel bied. Die gebruik van 'n kwalitatiewe benadering ontwikkel beter begrip van beginner maatskaplike werkers se ervaring.

Die studie maak gebruik van 'n deduktiewe en induktiewe beredenering. 'n Deduktiewe benadering word gebruik wanneer die navorser die proses met 'n teorie begin en waarnemings versamel om die teorie te kontroleer (Rubin & Babbie, 2007). Volgens Delport en De Vos (2011b) kan kennis gebou word deur 'n deduktiewe benadering wat vanaf die algemene na die spesifieke beweeg. 'n Induktiewe benadering daarenteen, beweeg van die besondere of spesifieke na die algemene (Delport & De Vos, 2011). Met 'n induktiewe metode begin die navorser deur waarnemings en patrone te ondersoek wat dan tentatiewe gevolgtrekkings voorstel (Rubin & Babbie, 2007). Weens die aard van die huidige studie word beide benaderings benut, wat meer buigsaamheid aan die navorsingsproses verleen.

Die empiriese studie van hierdie navorsing is gegrond op 'n literatuurstudie en gerig deur 'n navorsingsvraag, doel en doelwitte. In die empiriese studie is 'n literatuurkontrolle aangewend, maar alternatiewe literatuur wat bevindinge staaf is ook benut.

### **1.7.2 Navorsingontwerp**

'n Beskrywende en verkennende ontwerp is gebruik om insig van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie te verkry. 'n Beskrywende ontwerp word gebruik om 'n werklike beeld en gedetailleerde inligting van die situasie te verkry (Yin, 2003; Fouché & De Vos, 2011). Die doel van die gebruik van hierdie ontwerp was om die verskynsel meer intensief te ondersoek en 'n breedvoerige beskrywing van die onderwerp te bied. Volgens Rubin en Babbie (2007) verwys die term "beskrywing" in 'n kwalitatiewe studie na die kenmerke van 'n steekproef wat 'n populasie verteenwoordig. Die beskrywende navorsingontwerp is relevant tot die studie aangesien dit nodig is om die teoretiese onderbou van volwasseneonderrig in supervisie aan beginner maatskaplike werkers te beskryf (Engelbrecht, 2019a).



Volgens Fouché en De Vos (2011a) word 'n verkennende ontwerp gebruik om meer insig in 'n situasie, verskynsel, gemeenskap of individu te verkry. Babbie en Mouton (2006), Rubin en Babbie (2007) en Fouché en De Vos (2011) stel voor dat hierdie ontwerp veral toepaslik is waar daar 'n gebrek aan inligting oor die spesifieke veld van belangstelling heers. Weens die gebrek aan empiriese data rakende volwasseneonderrig tydens supervisie, is 'n verkennende navorsingsontwerp noodsaaklik om beginner maatskaplike werkers se ervaring daarvan te ondersoek.

Volgens Rubin en Babbie (2007) word beide bogenoemde navorsingsontwerpe gebruik om 'n relatief nuwe en onbekende onderwerp te ondersoek. In die huidige studie is dit van kardinale belang dat die twee ontwerpe gekombineer word sodat 'n indiepte ondersoek ten opsigte van die navorsingsvraag gedoen kan word.

### **1.7.3 Steekproef**

Om die doel van die studie te bereik is sneeubalsteekproefneming gebruik. Sneeubalsteekproefneming maak deel uit van 'n nie-waarskynlikheidsteekproefmetode en verwys na die uitbreiding of aanvulling van die aantal deelnemers wat vir die studie benodig word deur van verwysings gebruik te maak (Lombard, 2016). Rubin en Babbie (2007) en Carey (2013) beskryf sneeubalsteekproefneming as 'n metode wat gebruik word wanneer lede van 'n populasie moeilik gevind word. Elke geselekteerde lid van die geteikende populasie word gevra om inligting te verskaf om ander lede van daardie populasie te vind. Volgens Fouché (2011) en Carey (2013) word 'n nie-waarskynlikheidsteekproefneming gebruik wanneer die waarskynlikheid dat alle elemente van die populasie by 'n studie ingesluit word, onbekend is.

Die steekproef is geneem uit 'n populasie van alle beginner maatskaplike werkers met minder as 24 maande se ervaring in die maatskaplikewerk-praktyk. 'n Steekproef van 20 Suid-Afrikaanse beginner maatskaplike werkers is in die huidige studie ingesluit. Volgens Strydom (2005) is 'n steekproefgrootte van 20 deelnemers relevant om 'n veralgemening van die groter populasie te maak. Die eerste deelnemer is telefonies gekontak en persoonlike toestemming is verkry om deel te neem aan die studie. 'n Afspraak is buite werksverband gereël sodat die onderhoud nie inbraak maak op die deelnemer se werksaamhede in 'n organisasie nie. Onderhoude is dus nie by die deelnemers se werkplek gevoer nie. Na afloop van die onderhoud het die betrokke



deelnemer die navorser verwys na ander deelnemers wat voldoen aan die insluitingskriteria. Hierdie proses is aaneenlopend gevolg totdat 20 deelnemers in die studie ingesluit is. 'n Versadigingspunt in die ontleding van die deelnemers se response kon teen die twintigste onderhoud geïdentifiseer word, omdat die response van deelnemers hehalend begin word het en min of meer dieselfde inhoud op die navorser se vrae begin toon het. Toestemming is verkry van elke deelnemer deur die ondertekening van 'n inwilligingsvorm. Daar is aan die deelnemers gekommunikeer dat deelname vrywillig is en dat elkeen se identiteit en inligting anoniem sou bly. Onderhoude met die deelnemers is tydens die laaste kwartaal van die jaar in 2018 gevoer. Die inwilligingsvorm, etiese verklaring en onderhoudskedule is as bylaes aan die einde van hierdie tesis aangeheg.

### **Kriteria vir insluiting by die steekproef:**

Die volgende aspekte is a 'n kriteria vir insluiting by die steekproef gestel:

- Beginner maatskaplike werkers met minder as 24 maande ondervinding in die maatskaplikewerk-praktyk.
- Geregistreerde beginner maatskaplike werkers by die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoep.
- Afrikaans of Engels magtig.
- Werkzaam by 'n welsynsorganisasie.
- Ontvang supervisie deur 'n geregistreerde maatskaplike werker.

### **1.7.4 Instrument vir data-insameling**

Vir die doeleindes van hierdie studie is daar gebruik gemaak van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule met oop en geslote vrae wat gebaseer was op temas vanuit die literatuurstudie. Semi-gestruktureerde onderhoudskedules verskaf buigsaamheid en diepte vir eksplorering van 'n spesifieke veld van belangstelling (Greeff, 2005). Fouche en Schurink (2011) is van mening dat onderhoudvoering die vernaamste manier van dataversameling in kwalitatiewe studies kan wees. Huysamen (1993) voeg by dat dit buigsaamheid aan die navorser verskaf omdat daar 'n

geleentheid gebied word vir die navorser om die vrae aan die deelnemers te verduidelik.

Deelnemers is telefonies gekontak en die aard en doel van die studie was aan hulle verduidelik. Onderhoude is in Afrikaans gevoer, maar Engelse gesprekke en tussenwerpsels was tydens die onderhoude teenwoordig. Die response van deelnemers kon egter in Afrikaans opgeteken word. Die navorsingstudie het vereis dat 'n inwilligingsvorm deur elke deelnemer onderteken word as 'n bewys dat daar ingestem is om deel te vorm van die navorsingsproses. Toestemming was by elkeen van die deelnemers verkry vir die gebruik van 'n bandopname tydens die onderhoudsproses waarvan dit getranskribeer en ontleed was. Voor die aanvang van die onderhoudsproses het die navorser die deelnemers ingelig oor die vertroulikheid van die inligting wat verskaf word. 'n Voorlopige studie was met twee beginner maatskaplike werkers gedoen om die onderhoudskedule te toets. Die onderhoudskedule was suksesvol en geen verdere aanpassings was nodig nie. Hierdie onderhoude is by die aantal deelnemers se response gereken.

### **1.7.5 Data-ontleding**

Na die data versamel was, het die proses vir data-ontleding begin. Die deelnemers se response is getranskribeer in tekseenhede, georganiseer en geredigeer. 'n Gedenaturaliseerde ("*Denaturalized*") benadering (Oliver, Serovich & Mason, 2005) is tydens hierdie proses gebruik, aangesien daar fokus geplaas is op die inhoud eerder as hoe die data oorgedra word. In die lig hiervan is pouses, stiltes, onwillekeurige optrede en herhaling van woorde wat gewoonlik tydens normale gesprekke voorkom, tydens transkripsie verwyder. Die navorser het grammatika gekorrigeer waar nodig, om 'n beter begrip te verskaf van die inligting wat deur die deelnemers oorgedra was. Die gedenaturaliseerde proses is met presisie uitgevoer om te verhoed dat die betekenis en interpretasies wat die deelnemers deel, nie verander of weggelaat word nie. Volgens Schurink, Fouché en De Vos (2011) moet transkripsies verskeie kere gelees word voordat memorandumskryf word. Die deelnemers se response is volgens temas ontleed en narratiewe, tabelle en figure is gebruik om die konteks van die studie te verduidelik. Na aanleiding van Schurink, Fouché en De Vos (2011) word die volgende proses van data-ontleding gevolg:

- Voorbereiding en organisering van data

- Beplanning vir ontleding voor data-insameling
- Insameling en voorlopige ontleding
- Hanteer van data
- Lees en skryf van memorandums
- Vermindering van data
  - Genereer kategorieë en kodeer data
  - Toets die ontluikende begrip en soek na alternatiewe verduidelikings
  - Interpreteer en ontwikkel tipologieë
- Visualisering, aanbieding van data
  - Voorstelling van data op 'n wetenskaplike manier

De Vos (2011) en Rubin en Babbie (2007) is van mening dat navorsing aan die volgende norme moet voldoen om die betroubaarheid van die studie te verseker.

(a) Geloofwaardigheid

Die navorser het gebruik gemaak van 'n reeks onderhoudstegnieke soos parafrasing, opsomming, fokus en interpretasie om sodoende te verseker dat die onderwerp korrek volgens die onderhoudskedule voorgestel word.

(b) Oordraagbaarheid

Die oordraagbaarheid van die studie en bevindinge word verseker deur die gebruik van 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsmetodologie.

(c) Betroubaarheid

Die betroubaarheid van die studie is verseker deur die akkurate en sistematiese opname van data.

(d) Bevestigbaarheid

Die wyse waarop data versamel en ontleed is, het verseker dat hierdie bevindinge in enige ander studie bevestig kan word.

Die betroubaarheid en geloofwaardigheid van die studie is veral verseker deur tydens die onderhoude herhaaldelik te verseker dat die navorser die deelnemers se response en diskoerse korrek interpreteer. Dit is gedoen deur die navorser se implementering van gesprekstegnieke soos opsomming en

klarifisering. Besondere sorg is dus gedra dat beide die navorser en die deelnemers mekaar korrek verstaan en dat beide se response korrek geïnterpreteer word.

## **1.8 ETIESE KLARING**

Hierdie studie fokus nie op die persoonlike emosies van deelnemers nie, maar wel op hul praktiese ervaring. Hierdie studie word dus as lae risiko navorsing beskou in terme van etiese kwessies.

In maatskaplike werk word praktisyns beskou as diensverskaffers, en nie kwesbare diensverbruikers nie. Etiese riglyne en kwessies is deurgaans oorweeg, veral in terme van konfidensialiteit en ingeligte toestemming. Die navorser het verseker dat toestemming van deelnemers verkry is voor die aanvang van die onderhoude. Daar is ook verseker dat toestemming van die Departementale Etiese Keuringskomitee van die Departement Maatskaplike Werk, Stellenbosch Universiteit verkry is voor die navorsingsprosedures voortgesit is. Etiese verantwoording is ook statutêr van die navorser vereis, aangesien sy geregistreer is by die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoep en dus toegewyd is tot die Etiese gedragskode van die maatskaplikewerk-professie. Data is in 'n wagwoordbeskermende rekenaar en toesluitbare kabinet geberg. Dit is belangrik om daarop te let dat die navorser nie in op die toepassing van supervisie in spesifieke organisasies gefokus het nie, maar dat die navorsing spesifiek op die deelnemers se ervaring van volwasseneonderrigbeginsels in hulle supervisie gefokus het. Supervisie aan beginner maatskaplike werkers en die integrering van volwasseneonderrigbeginsels in daardie supervisie is dus as fenomeen ondersoek, en nie die onderskeie organisasies waar die supervisie plaasvind nie.

## **1.9 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Volgens Fouché en Delport (2011) is dit belangrik dat die navorser bewus is van die betrokke studie se beperkinge, dit in ag neem en duidelik ten toon stel. Hierdie navorsingstudie het die volgende beperkings. Die aantal deelnemers is beperk tot 20 en gevolgtrekkings kan dus nie sonder meer veralgemeen word nie. Die ervarings van die deelnemers kan wel soorgelyk in ander kontekste in Suid-Afrika wees. Die bevindinge kan ook moontlik nie tot alle tipe organisasies in Suid-Afrika veralgemeen

word nie, met inagneming dat die studie slegs fokus op deelnemers in die Wes-Kaap en dat die deelnemers hoofsaaklik by privaatorganisasies werksaam is. Die doel van die studie was egter nie om hierdie aspekte sonder meer te veralgemeen nie, maar om bloot 'n begrip vir die navorsingsprobleem te ontwikkel, wat kenmerkend van 'n kwalitatiewe studie is.

## **1.10 AANBIEDING**

Die navorsingsverslag bestaan uit verskeie hoofstukke wat soos volg georganiseer is:

Hoofstuk een bied 'n inleiding tot die navorsingstudie.

Hoofstuk twee en drie verteenwoordig die literatuuroorsig van die studie. Hoofstuk twee beskryf die supervisieproses en maatskaplikewerk-konteks van beginner maatskaplike werkers, terwyl hoofstuk drie 'n beskrywing van volwasseneonderrig binne die konteks van supervisie bied.

Hoofstuk vier stel die empiriese studie voor, en in hoofstuk vyf word die gevolgtrekking en aanbevelings deurgegee.

## HOOFSTUK 2

### SUPERVISIE VAN 'N BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKER

#### 2.1 INLEIDING

Maatskaplikewerksupervisie in Suid-Afrika het oor die laaste paar jaar hernieude belangstelling verkry. Die Nasionale Departement van Maatskaplike Ontwikkeling erken dat supervisie bevorder moet word as 'n strategie om bestaande maatskaplike werkers te behou en nuwes te werf. Die Werwing en Retensiestrategie van die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (Departement Maatskaplike Ontwikkeling, 2009) bevestig 'n gebrek aan gestruktureerde maatskaplikewerksupervisie in Suid-Afrika en versoek dat navorsing gedoen word rakende die huidige supervisiepraktyke in die land.

Die eerste doelwit van hierdie studie is om die supervisie van 'n beginner maatskaplike werker te konseptualiseer. Ten einde die supervisie van 'n beginner maatskaplike werker te konseptualiseer is dit nodig om maatskaplikewerksupervisie in die Suid-Afrikaanse konteks te verduidelik. Die hoofstuk bied ook aan die leser 'n geheelbeeld van 'n beginner maatskaplike werker. Vir die leser om te verstaan wat supervisie vir die beginner maatskaplike werker behels, is dit nodig om die ontstaan en ontwikkeling van supervisie te beskryf sowel as die uiteenlopende definisies daarvan deur te gee. Hierdie hoofstuk bied 'n internasionale, plaaslike en ontwikkelingsgerigte oorsig van maatskaplikewerksupervisie, asook die verloop van 'n supervisieproses vir 'n beginner maatskaplike werker.

#### 2.2 MAATSKAPLIKE WERK IN DIE SUID-AFRIKAANSE KONTEKS

Die Werwings- en Retensiestrategie van die Departement Maatskaplike Ontwikkeling (Departement Maatskaplike Ontwikkeling, 2009) meld dat maatskaplike werkers die beroep verlaat om 'n loopbaan in die buiteland te vestig of 'n ander beroep na te streef. Kadushin en Harkness (2014) is die mening toegedaan dat die gebrek aan bevoegde en vaardige supervisors die hoofrede is waarom maatskaplikewerk-dienslewering gewoonlik nie op standaard is nie, en baie maatskaplike werkers die professie verlaat. In verskeie Suid-Afrikaanse studies het maatskaplike werkers gemeld dat uiterste werksomstandighede soos swak salarisse en personeeltekorte, hoë personeelomset,

verhoogde gevallelading, uitbranding, ongereelde en ongestruktureerde supervisie en gebrek aan hulpbronne die redes is hoekom die beroep konstant negatief ervaar word (Schenck, 2004; Naidoo & Kasiram, 2006; Alpaslan & Schenck, 2012; Joseph, 2016). Volgens De Jager (2013) en Joseph (2016) is dit veral ontnugterde beginner maatskaplike werkers wat die beroep verlaat.

Earle (2007) het bevind dat maatskaplike werkers baie keer gefrustreerd is met die oorweldigende behoeftes van kliëntsisteme en dié van hul eie soos beperkte toegang tot hulpbronne en genoegsame supervisie, kantoorspasie, opgedateerde tegnologie, voertuie en plekke van veiligheid. In 'n onlangse studie deur Joseph (2016) is bevind dat maatskaplike werkers nog steeds hierdie faktore op 'n daaglikse basis ervaar. In 'n studie van Naidoo en Kasiram (2006) is bevind dat gevalleladings in Suid-Afrika 120 gevalle per maatskaplike werker is (in vergelyking met ongeveer 12 in die Verenigde Koningryk). Meeste van die hoë gevalleladings bestaan uit statutêre werk (Lombard, 2005; Joseph, 2016). Alhoewel die Witskrif vir Maatskaplike Welsyn reeds in 1997 (RSA, 2006) swak werksomstandighede en dienslewering as 'n ernstige kwessie beskou het, is dit vandag nog 'n groot kommer in die maatskaplikewerk-beroep. Maatskaplike werkers gaan nog steeds, na amper 20 jaar, gebukkend onder swak salarisse, 'n tekort aan hulpbronne, power werksomstandighede en hoë gevalleladings. Die optog na die Unie-gebou op 19 September 2016 waartydens 20 000 maatskaplike werkers beter werksomstandighede, salarisse, voertuie en werkstoerusting geëis het (Timeslive, 2016), is 'n bewys dat die maatskaplikewerk-beroep se eise nog nie aangespreek is nie. Volgens Hölscher en Sewpaul (2006), reeds meer as 'n dekade gelede, sukkel maatskaplike werkers met kwynende hulpbronne met tegelyke verhoging in die getalle van diensverbruikers as gevolg van neoliberalisme en 'n nuwe bestuursgerigte benadering. Die uitdagings wat die maatskaplikewerk-beroep binne die Suid-Afrikaanse konteks ervaar is te wyte aan 'n neoliberale diskoers wat veral 'n impak op beginner maatskaplike werkers het.

### **2.2.1 Die impak van 'n neoliberale diskoers op maatskaplike werk en maatskaplikewerksupervisie**

Harvey (2010) verwys na neoliberalisme as 'n markgerigte teorie van politieke ekonomiese praktyke met minimale inmenging van die staat. Neoliberalisme en 'n bestuursgerigte benadering tot maatskaplike werk het 'n impak op die

werksbevrediging van veral beginner maatskaplike werkers, aangesien hulle ideale om 'n verskil aan kwesbare mense se lewens te maak deur makro-ekonomiese realiteite beïnvloed word. Bogo en McKnight (2006) en Joseph (2016) is van mening dat 'n neoliberale diskoers veral aanleiding gee tot die kwynende rol van supervisie as gevolg van kostebesparings, vermindering van personeel en die herstrukturering van organisasies. Die neoliberale fokus op effektiwiteit, doeltreffendheid, verantwoordbaarheid en bewysbaarheid van maatskaplikewerk-dienste het gelei tot 'n toename in administrasiefunksies in maatskaplike werk (Lewis, Packard & Lewis, 2007; Earle, 2008; Cloete, 2012; Joseph, 2016; Engelbrecht, 2019a). Hierdie toename in administrasiefunksies het spesifiek 'n impak op supervisie aan beginner maatskaplike werkers. Ten einde begrip vir hierdie konteks te kan toon, word beginner "maatskaplike werker" vervolgens gekonsepsualiseer.

## **2.3 KONSEPTUALISERING VAN BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKER**

Janse van Rensburg (2009) definieer 'n beginner maatskaplike werker as 'n geregistreerde maatskaplike werker met minder as 24 maande ervaring in die praktyk. Te wyte aan die feit dat beginner maatskaplike werkers nuut is tot die maatskaplikewerk-beroep, beskik hulle oor beperkte praktykservaring wat gereelde en gestruktureerde supervisie noodsaak (Cloete, 2012; Joseph, 2016). Volgens Tsui (2005) en Kadushin en Harkness (2014) is beginner maatskaplike werkers, vanweë hul beperkte ervaring, afhanklik en angstig. Weens die ontwikkelende aard van beginner maatskaplike werkers se identiteit sal die ontwikkelingsteorie van hulle professionele identiteit as vertrekpunt gebruik word om beginner maatskaplike werker te konseptualiseer (McNeil & Delworth, 2010).

### **2.3.1 Ontwikkelingsteorie van professionele identiteit**

In enige studie wat beginner maatskaplike werkers insluit, is dit belangrik om die teorie rakende die ontwikkeling van professionele identiteit te ondersoek (Cloete, 2012; Engelbrecht, 2019a). Die ontwikkelingsteorie in die konteks van maatskaplikewerksupervisie beskryf die progressiewe stadiums waarvolgens maatskaplike werkers in hul professionele identiteit ontwikkel. Volgens hierdie teorie ontwikkel 'n werker se identiteit van beginner na intermediêr tot gevorderde vlak (Stoltenberg, McNeil & Delworth, 2010; Kadushin & Harkness, 2014; Engelbrecht,



2019a). Hierdie teorie is hoofsaaklik gebaseer op Erikson (1968) se ontwikkelingsteorie wat in Tabel 2.1 uitgebeeld word.

**Tabel 2.1: Ontwikkelingstadiums van professionele identiteit in supervisie (Engelbrecht, 2019a)**

<b>Beginner</b>	<b>Intermediêr</b>	<b>Gevorderd</b>
<b>Motivering</b>		
Motivering vir supervisie is hoofsaaklik gedryf deur hoë vlakke van angstigheid na gelang die behoefte om vaardigheid en ondervinding te verkry.	Fluktuierende motivering vir supervisie weens praktykrealiteite, eise en kompleksiteit van die werk.	Stabiele motivering vir supervisie aangesien professionele identiteit gevestig is.
<b>Otonomiteit</b>		
Is afhanklik van supervisie om werksvereistes te voltooi.	Is onseker oor die behoefte aan supervisie asook hul selfvertroue oor werksvereistes.	Is selfversekerd en selfgerig in werksvereistes en weet wanneer om supervisie te vereis.
<b>Bewustheid</b>		
Beperkte bewustheid van werkverwante sterktes en uitdagings en mag steun op eksterne bronne vir geleenthede om deurlopende onderrig te verskaf.	Identifiseer werkverwante sterktes en uitdagings en geleenthede vir deurlopende onderrig.	Bewus van werkverwante sterktes en uitdagings en neem eienaarskap van deurlopende onderrig.

Dit is belangrik om kennis te neem dat die ontwikkelingsteorie nie gebaseer is op werkers se jare van ervaring nie, maar op grond van hul motivering, outonomiteit en bewustheid. Engelbrecht (2019a) postuleer dat meeste maatskaplike werkers in die Suid-Afrikaanse konteks stagneer as beginner en intermediêre werkers in terme van professionele identiteit. Beginner maatskaplike werkers stagneer vanweë die gebrek

aan kwaliteit, gereelde en gestruktureerde supervisie. Om hierdie rede stel die Supervisie Raamwerk vir die Maatskaplikewerk-professie in Suid-Afrika voor dat beginner maatskaplike werkers vir ten minste drie jaar elke tweede week supervisie moet ontvang alvorens hulle kan vorder na die volgende vlak (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Die identiteit van die beginner maatskaplike werker word verder in die volgende afdeling verduidelik.

### **2.3.2 Die identiteit van 'n beginner maatskaplike werker**

Volgens Tsui (2005) benodig werkers in die beginfase van die supervisieproses direkte opdragte, struktuur en ondersteuning. Dit is in hierdie stadium waar die onderrig- en ondersteuningsfunksie van supervisie belangrik is. Beginner maatskaplike werkers se begrip van hul professionele identiteit is beperk en bestaan grootliks uit prestasie, bevoegdheid en hul toenemende behoefte aan antwoorde. Hulle benodig dus deurgaans supervisie ondersteuning (Akkeson & Canacera, 2018). Beginner maatskaplike werkers is in meeste gevalle bang om risiko's te neem omdat hulle afhanklik, angstig en onseker is. Tsui (2005) voer ook aan dat beginner maatskaplike werkers in hierdie stadium van ontwikkeling hoogs gemotiveerd is om tegniese vaardighede aan te leer terwyl hulle baie optimisties is om die vereiste bevoegdhede te bereik wat hulle in staat stel om kliënte te help.

Vanweë beginner maatskaplike werkers se beperkte ervaring skryf die Supervisie Raamwerk vir die Maatskaplikewerk-professie in Suid-Afrika voor dat 'n oriënteringsprogram geïmplementeer moet word vir alle nuwe aanstellings (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Volgens Tsui (2005) is oriëntering en induksie belangrik vir beginner maatskaplike werkers in die beginfase sodat 'n gevestigde professionele identiteit ontwikkel kan word. Bates, Immins, Parker, Keen, Rutter, Brown en Zsigo (2010) argumenteer dat induksie gewoonlik die eerste formele opleiding is wat beginner maatskaplike werkers in die werksplek ervaar. Hulle benadruk ook dat professionele ontwikkeling van beginner maatskaplike werkers begin na afloop van die formele opleiding wat hulle tydens hul graadprogram ontvang het. Hierdie aanname word ondersteun deur De Jager (2013) se bevinding dat beginner maatskaplike werkers ondervind dat hulle nie genoeg voorberei is vir die maatskaplikewerk-beroep nie. Die eerste twee jaar van 'n beginner maatskaplike werker se professionele loopbaan is dus belangrik vir ontwikkeling en groei binne die

maatskaplikewerk-beroep. Die Supervisie Raamwerk definieer induksie, oftewel oriëntering, as 'n opleidingsproses waartydens nuwe werkers bekendgestel word aan hulle nuwe posisie, wat van hulle verwag word en hoe elkeen se rol bydra tot die oorhoofse doelwit van die organisasie.

Die Raamwerk stel ook voor dat beginner maatskaplike werkers vir ten minste drie jaar elke tweede week supervisie moet ontvang, asook 'n kwartaallike prestasiebeoordeling aan die hand van 'n persoonlike ontwikkelingsplan (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Die Supervisie Raamwerk stel hierdie standaard voor sonder om voorsiening te maak vir hoe die oriënteringsprogram moet lyk of uitgevoer moet word. Omdat hierdie oriënteringsprogram fokus op die voortgesette onderrig van die beginner maatskaplike werker, kom volwasseneonderrig tegnieke veral hier ter sprake. Tsui (2005) is voorts van mening dat wanneer beginner maatskaplike werkers voldoende oriëntering en induksie ontvang, hulle beskik oor 'n hoë outonomie wat onafhanklikheid bevorder. 'n Ander faktor (veral in die beginfase van die ontwikkeling van 'n gevestigde professionele identiteit) wat deur verskeie outeurs as essensieel beskryf word, is 'n fasiliterende, positiewe en interaktiewe verhouding tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker (Botha, 2002; Kadushin & Harkness, 2002; Tsui, 2005; O'Donoghue, 2014; Engelbrecht, 2019b).

### **2.3.3 Supervisieverhouding**

Volgens Kadushin en Harkness (2002) word die verhouding tussen die supervisor en werker (dus nie net beginner maatskaplike werker nie) as grondslag vir maatskaplikewerksupervisie beskou. Engelbrecht (2019a) benadruk ook dat 'n effektiewe en fasiliterende supervisieverhouding 'n voorvereiste is vir 'n positiewe verandering en verskil in die maatskaplikewerk-praktyk. Kadushin (1992), Tsui (2004) Eketone (2012), O'Donoghue (2014) en Hair (2014) sien empatie, vertroue, openheid tot verandering, verstandhouding, kommunikasie, opregtheid, ondersteuning en wedersydse respek as van die eienskappe wat groei en ontwikkeling verseker in 'n supervisieverhouding, veral binne die konteks van supervisie van 'n beginner maatskaplike werker. Ladany, Mori en Mehr (2013) voeg eienskappe by soos warmte, buigsaamheid en 'n nie-veroordelende houding as deurslaggewend tot 'n sterk supervisie verhouding. Zinn (2015) het bevind dat wanneer hierdie eienskappe binne

'n supervisieverhouding afwesig is, is supervisors dikwels meer gefokus op die nakoming en opvolging van administratiewe verpligtinge. Ook in die definisie van maatskaplikewerksupervisie, soos deur die Supervisie Raamwerk (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012) voorgestel word, word 'n positiewe en nie-veroordelende verhouding beklemtoon.

In hierdie verband is Shulman (2006), wat as 'n primêre outeur beskou word, van mening dat die supervisieverhouding tussen die beginner maatskaplike werker en supervisor reeds in die eerste supervisiesessie begin en regdeur die supervisieproses groei. Beide die supervisor en werker speel dus 'n fundamentele rol in die supervisieproses. Die uitkoms van supervisie is dus die resultaat van elkeen se bydrae tot die supervisieproses. Hierdie supervisieproses word voorts deur sekere supervisie-aktiwiteite bepaal. Hierdie supervisie-aktiwiteite word deur Engelbrecht (2012), onder andere, gedefinieer as afrigting ("*coaching*") en mentorskap in 'n ontwikkelingsgerigte benadering tot supervisie. Volgens hierdie benadering omvat supervisie van 'n beginner maatskaplike werker – en spesifiek die verhouding tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker – verskeie elemente van mentorskap soos dit in kontemporêre navorsing beskryf word (Cloete, 2012; Manthorpe, Moriarty, Stevens, Hussein & Sharpe, 2014; Akesson & Canavera, 2018). Engelbrecht (2012) beskryf spesifiek die eienskappe en benutting van mentorskap as 'n supervisie-aktiwiteit vir 'n beginner maatskaplike werker. Ten einde hierdie konteks te verstaan, is dit egter nodig om die ontwikkeling van supervisie in maatskaplike werk te beskryf, en supervisie te definieer. Dit word in die volgende afdelings gedoen.

## **2.4 DIE ONTWIKKELING VAN SUPERVISIE IN MAATSKAPLIKE WERK**

Die ontwikkeling van supervisie dateer terug na die Charity Organisation Societies-beweging in Europa en Noord-Amerika wat begin is in 1878 (Munson, 2002; Kadushin & Harkness, 2014). Volgens Shulman (1995) en Tsui (1997; 2005) is die ontwikkeling van maatskaplikewerksupervisie gegrond op die administratiewe funksie van supervisie. Tsui (1997) kategoriseer die internasionale ontwikkeling van supervisie in vier kritieke stadiums, naamlik: (1) die administratiewe oorsprong (1878-1910), (2) die begin van opleiding in supervisie, en literatuur oor supervisie (1911-1945), (3) die invloed van praktyk, teorie en metodiek op supervisie (1930-1950) en (4) debatte oor die langdurigheid van supervisie en outonomieit van maatskaplike werkers (1956-

1970). 'n Uitstaande kenmerk van die ontwikkeling van supervisie is die deurlopend spanning tussen die implementering van die supervisiefunksies en die feit dat supervisie hoofsaaklik op administrasie fokus (ten koste van ondersteuning en onderrig) (Kadushin, 1976). Hierdie gevolgtrekking is veral belangrik binne die konteks van beginner maatskaplike werkers, wat vanweë hulle gebrekkig praktykservaring besondere onderrig en ondersteuning verg.

Teen die agtergrond van die historiese ontwikkeling van supervisie soos deur Tsui (1997) uiteengesit, het die plaaslike ontwikkeling van supervisie oor drie periodes plaasgevind. Engelbrecht (2010) identifiseer hierdie periodes as (1) die ontstaan en oorwegend administratiewe jare (1960-1975), (2) die periode van geïntegreerde supervisiefunksies en uitbou van 'n toeretiese kennisbasis (1975-1990), en (3) die verandering van die maatskaplikewerk-konteks in Suid-Afrika (1990-hedendaags). Dit blyk dat die administratiewe funksie van supervisie ook plaaslik deur die geskiedenis heen oorbeklemtoon word (Engelbrecht, 2010). Desnieteenstaande definieer die Nuwe Woordeboek vir Maatskaplike Werk, in die Suid-Afrikaanse konteks, supervisie as 'n proses waardeur 'n supervisor onderrig, ondersteuning en administratiewe funksies uitvoer ten einde effektiewe en professionele maatskaplikewerk-dienste te kan lewer (Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk, 1995). Hierdie definisie dui op veral beginner maatskaplike werkers se behoefte aan supervisie ten einde professionele take uit te voer. Alhoewel dit blyk dat supervisie deur die geskiedenis heen op verskillende aspekte gefokus het, argumenteer Barker (1995) meer as twee dekades gelede dat een definisie vir supervisie nie voldoende of vakkundig is nie, en dat die konteks van supervisie in enige definisie in ag geneem moet word. Hierdie argument is tans steeds relevant. Om hierdie rede word die definisie van supervisie, binne die konteks van supervisie aan die beginner maatskaplike werker in Suid-Afrika, vervolgens aangebied.

## **2.5 DEFINISIE VAN MAATSKAPLIKWERK-SUPERVISIE**

In definisies van maatskaplikewerksupervisie verwys internasionale primêre outeurs soos Shulman (1993), Kadushin & Harkness (2002), Munson (2002) en O'Donoghue, Wong Yuh Ju en Tsui (2018) na die benutting van drie supervisiefunksies, naamlik 'n administratiewe, onderrig- en ondersteuningsfunksie. In beide Kadushin se eerste (1976) en mees onlangse uitgawe (2014) word maatskaplikewerksupervisie

gedefinieer as 'n proses waarby 'n supervisor administratiewe, onderrig- en ondersteuningsfunksies uitvoer terwyl daar interaktief in 'n positiewe verhouding met die werker verkeer word. In hierdie definisie van supervisie is dit nie net die supervisiefunksies wat oorweeg word nie, maar ook die doelwitte van supervisie, die hiërargiese posisie van supervisie, sowel as die interaksionele proses van supervisie (Kadushin & Harkness, 2014). O'Donoghue (2014), 'n meer resente prominente internasionale navorser op die terrein van supervisie, definieer maatskaplikewerksupervisie as 'n interaktiewe professionele verhouding en reflektiewe proses wat fokus op die maatskaplike werker se praktyk, professionele ontwikkeling en welstand met die doel om die werker en maatskaplikewerk-praktyk te bevorder, ontwikkel en ondersteun. Die klem op professionele ontwikkeling maak dit veral van toepassing in die konteks van supervisie aan beginner maatskaplike werkers. Veral die aard van die supervisieverhouding en supervisieproses word deur die laasgenoemde outeur beklemtoon.

Tsui (2005) stel egter voor dat 'n normatiewe, empiriese en pragmatiese benadering wys sal wees wanneer supervisie binne 'n spesifieke konteks gedefinieer word. Dit impliseer dat 'n omvattende definisie van supervisie voorgestel word, alhoewel konteksverskille in die determinante vir supervisie mag voorkom. In hierdie verband is Engelbrecht (2019a), 'n plaaslike outeur in die veld van supervisie, ook van mening dat internasionale definisies van maatskaplikewerksupervisie nie sonder meer op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing is nie, weens die feit dat supervisie in Suid-Afrika binne 'n maatskaplike ontwikkelingsgerigte paradigma uitgevoer word. Hy benadruk ook dat konteks 'n belangrike faktor is wat oorweeg moet word in die definisie van supervisie – veral in die Suid-Afrikaanse maatskaplike ontwikkelingsgerigte konteks. Maatskaplikewerksupervisie is dus beide konteks-afhanklik en konteks-spesifiek (Engelbrecht, 2015). Daar is dus geen universeel aanvaarbare definisie vir supervisie nie, aangesien dit afhangend is van wie die agenda vir supervisie bepaal. Engelbrecht (2019a; 2015) se siening hou verband met die vereniging vir Suid-Afrikaanse maatskaplikewerk-opleidingsinstansies (*ASASWEI: Association of South African Social Work Education Institutions*) se visie om maatskaplike werk in Suid-Afrika op so 'n manier te ontwikkel dat dit konteks- en kultureel relevant is. Binne hierdie konteks moet supervisie dus relevant wees om te

figureer binne die nalatenskap van dekades van kolonialisme en apartheid in Suid-Afrika en die unieke plaaslike welsynskonteks (ASASWEI, 2017).

Teen hierdie agtergrond postuleer Engelbrecht (2019a) dertien determinante van supervisie, wat essensieel is in die formulering van 'n definisie van supervisie:

- i) Doel van supervisie
- ii) Funksies van supervisie
- iii) Mandaat van supervisie
- iv) Tydsverloop van supervisie
- v) Outoriteit van die supervisor
- vi) Konfigurasie van teorieë, modelle en perspektiewe onderliggend aan supervisie
- vii) Waardes en etiese basis van supervisie
- viii) Aard van die supervisor-werker verhouding
- ix) Rolle van die supervisor
- x) Aard van die supervisieproses
- xi) Supervisietake
- xii) Supervisiemetodes
- xiii) Supervisie-aktiwiteite

Die Supervisie Raamwerk vir Maatskaplike Werk in Suid-Afrika (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012) het in 2012 'n omvattende definisie voorgestel wat die plaaslike konteks reflekteer. Hierdie definisie vervat die determinante van 'n definisie van supervisie, soos deur Engelbrecht (2019a) voorgestel. Die volledige definisie, wat ook as definisie van supervisie in hierdie studie aanvaar word, kan soos volg in Afrikaans vertaal word: Maatskaplikewerksupervisie is 'n interaktiewe proses in 'n positiewe en nie-diskriminerende verhouding wat gepaardgaan met verskeie modelle, teorieë en perspektiewe van supervisie. Dit word gedoen deur 'n supervisor wat gebruik maak van onderrig-, ondersteuning- en administratiewe funksies om doeltreffende en professionele maatskaplikedienslewering te bevorder (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012).

Ten einde die amptelike definisie van die Supervisie Raamwerk vir die maatskaplikewerk-professie (Departement maatskaplike ontwikkeling en SARMDB,

2012) binne die konteks van supervisie aan beginner maatskaplike werkers af te stem, word daar vervolgens op twee aspekte van supervisie gefokus, naamlik die funksies van supervisie en die supervisieproses. Hierdie fokus word gemotiveer deur die rasionaal van hierdie studie, naamlik dat (1) volwasseneonderrigbeginsels deel uitmaak van die onderrigfunksie van supervisie aan beginner maatskaplike werkers, en dat hierdie onderrigbeginsels (2) binne 'n bepaalde proses in supervisie figureer. Die funksies en proses van supervisie word vervolgens aangebied.

## **2.6 FUNKSIES VAN SUPERVISIE**

Die Supervisie Raamwerk (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012) en plaaslike skrywers soos Botha (2002) en Engelbrecht (2019a) is eensgesind met internasionale skrywers soos Tsui (2005) en Kadushin en Harkness (2014) dat die supervisiefunksies administrasie, onderrig en ondersteuning insluit. Die Supervisie Raamwerk beklemtoon dat die waarde van die supervisiefunksies nie in een spesifieke funksie lê nie, maar in die kombinasie van al drie as 'n geheel (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMBD, 2012) 'n Kort oorsig van elk van die genoemde funksies word vervolgens binne die konteks van supervisie van die beginner maatskaplike werker bespreek.

### **2.6.1 Administratiewe funksie**

Volgens Shulman (1993) verwys die administratiewe funksie na die toewysing van 'n gevallelading, monitering van assessering, intervensiebeplanning en implementering van beleid en prosedures binne die strukture van die organisasie. Die Supervisie Raamwerk beskou die administratiewe funksie as 'n fokus op akkuraatheid, effektiwiteit en toepaslike implementering van beleid en prosedures. Administratiewe verantwoordbaarheid word veral beklemtoon in die verslagskrywing van statutêre gevalle (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Dit is dus die verantwoordelikheid van die supervisor om te verseker dat die beginner maatskaplike werker se verslae in ooreenstemming met statutêre norme is. Dit is veral belangrik vir verslae wat in lyn moet wees met die Kinderwet (RSA, 2006).

In 'n studie gedoen deur De Jager (2013), het beginner maatskaplike werkers verklaar dat hulle nie genoegsame ervaring tydens hul maatskaplikewerk-graadopleiding ontvang het in terme van statuêre prosesse nie. Omdat beginner maatskaplike



werkers as studente nie volgens die Kinderwet statutêre verantwoordelikhede mag dra nie en dus byvoorbeeld nie regstreekse ondervinding van kinderhofverslae het nie, behels die administratiewe funksie van supervisie intense onderrig oor hoe om byvoorbeeld statutêre prosesse deur te voer. Die administratiewe funksie van maatskaplikewerker-supervisie gaan dus grootliks gepaard met onderrig, wat die belangrikheid van die benutting van volwasseneonderrigbeginsels beklemtoon.

### **2.6.2 Die onderrigfunksie**

Die onderrigfunksie se primêre doel is om werkers se kennis, houding en vaardighede te bevorder om sodoende effektiewe dienslewering te verseker wat in kliëntsisteme se behoeftes voorsien (Botha, 2002; Kadushin & Harkness, 2002; Munson, 2002; Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Engelbrecht (2019b) verwys na die onderrigfunksie as deurlopende professionele ontwikkeling. Hierdie funksie is dus gefokus op die ontwikkeling en leer van maatskaplike werkers. Dit integreer en implementeer dit wat tydens akademiese opleiding geleer is, in die praktyk.

In die ontwikkeling en leer van beginner maatskaplike werkers is dit belangrik dat supervisors in ag moet neem hoe leer plaasvind en watter benadering tot leer en onderrig gaan bydra. Die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie word ook in hierdie geval deur Engelbrecht (2019a) beskou as die bloudruk wat supervisors help om beginner maatskaplike werkers se leerbehoefte en -style te verstaan. Hierdie volwasseneonderrigbeginsels staan sentraal tot hierdie studie en is hoofsaaklik gebaseer op die werk van Knowles (1971), wat spesifiek in die volgende hoofstuk bespreek word.

### **2.6.3 Die ondersteuningsfunksie**

Die ondersteuningsfunksie is gemoeid met die hantering van stres en bevordering van personeel se moraliteit en werksbevrediging (Kadushin & Harkness, 2002; Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). In 'n onlangse studie het Chibaya (2017) bevind dat die ondersteuningsfunksie van supervisie in Suid-Afrika verwaarloos word in maatskaplikediensorganisasies weens 'n neoliberale diskoers wat hoofsaaklik gerig is op bewysgebaseerde en kwantitatiewe maatskaplikewerkbestuur. Die ondersteuningsfunksie is veral van kardinale belang in die Suid-

Afrikaanse konteks, aangesien die maatskaplikewerk-professie gepaardgaan met hoë stresvlakke waar beginner maatskaplike werkers hoë gevalleladings in die gesig staar (Cloete, 2012; Joseph, 2016).

Ten einde die supervisiefunksies effektief uit te voer, behoort 'n bepaalde proses in supervisie gevolg te word (Chibaya, 2017). Om hierdie rede word die supervisieproses, spesifiek binne die konteks van supervisie aan die beginner maatskaplike werker, vervolgens verduidelik.

## **2.7 SUPERVISIEPROSES**

Die supervisieproses in maatskaplike werk word deur verskillende skrywers (Tsui, 2005; Kadushin & Harkness, 2014; O'Donoghue, 2017; Engelbrecht, 2019b) op verskillende wyses voorgestel. Kadushin en Harkness (2014) stel 'n simplistiese supervisieproses voor wat 'n begin, middel en eindfase insluit. Tsui (2005) is egter van mening dat die proses 'n aanvangs- en assesseringsfase, beplanning-, werk- en termineringsfase het wat uit drie komponente bestaan, naamlik die supervisiekontrak, toepaslike supervisiemetodiek en 'n ontwikkelingsplan. O'Donoghue (2017) stel 'n progressiewe beeld van die supervisieproses voor wat die voorbereiding-, aanvangs-, beplanning-, werk- en eindfase insluit. Vanweë die feit dat supervisie in Suid-Afrika verpligtend is (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012) en dat 'n geregistreerde maatskaplike werker supervisie ontvang, ongeag werkservaring, stel Engelbrecht (2019b) 'n sikliese supervisieproses voor. Hy argumenteer dat die sikliese proses gebaseer is op progressiewe fases wat die ontwikkelingsteorie soos voorgestel deur Erikson (1968) ondersteun. Volgens Engelbrecht (2019b) bestaan die supervisieproses uit 'n aanvangs-, assesserings-, beplanning-, kontrak-, implementering- en evalueringsfase. Parker (2017) beklemtoon egter die noodsaaklikheid daarvan dat elke supervisor die belangrikheid van die supervisieproses, asook elke fase in die proses verstaan. Tabel 2.2 vergelyk verskillende outeurs se supervisieproses-fases.

**Tabel 2.2: 'n Vergelyking van verskillende outeurs se uiteensettings van die fases in maatskaplikewerksupervisie.**

<b>Vergelyking van fases in 'n supervisieproses</b>				
<b>Kadushin &amp; Harkness (2014)</b>	<b>Tsui (2005)</b>	<b>O'Donoghue (2017)</b>	<b>Supervisie Raamwerk (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling &amp; SARMDB, 2012)</b>	<b>Engelbrecht (2019b)</b>
Beginfase	Aanvang Assessering Beplanning	Voorbereiding Aanvang Beplanning	Beginfase	Aanvang Assessering Beplanning Kontrak
Middelfase	Werkfase	Werkfase	Middelfase	Implementering
Eindfase	Terminering	Eindfase	Evaluering	Evaluering

In die konteks van beginner maatskaplikewerker-supervisie is die volg van 'n gestruktureerde supervisieproses noodsaaklik. Volgens Tsui (2005) lê 'n aanvangs- en assesseringsfase die fondasie vir die verhouding tussen die supervisor en werker. 'n Verhouding van wedersydse vertroue is veral belangrik ten einde te verseker dat die onderrigbehoefte op 'n gepaste manier geassesseer word. Volgens Kadushin (1985) en Botha (2002) kan onderrigbehoefte geassesseer word op die basis van volwasseneonderrigbeginsels soos voorgestel deur Knowles (1971). Beide hierdie prominente plaaslike en internasionale outeurs rig hulle werk in maatskaplikewerksupervisie op Knowles se volwasseneonderrigbeginsels. Tsui (2005) postuleer dat die beginfase 'n belangrike fase is, aangesien dit gemaklikheid, konfidensialiteit en kommunikasie binne die supervisieverhouding stimuleer. Vanweë beginner maatskaplike werkers se angstigtheid en onsekerheid moet supervisors veral daarop let om tydens die beginfase 'n atmosfeer te handhaaf wat gemaklikheid,

kommunikasie en eenheid bevorder. Dit is tydens hierdie fase waar die supervisor bekend word met die agtergrond van die beginner maatskaplike werker, insluitend sy/haar waardes, kultuur en gewoontes. Tydens hierdie fase is dit belangrik dat die supervisor begin “waar die werker is” en nie “waar die werker behoort te wees nie” (Tsui, 2005).

Volgens Tsui (2005), is die daarstelling van ’n geskrewe supervisiekontrak en wedersydse vertroue tydens die beplanningsfase ’n belangrike komponent in die proses. Tsui (2005) sien beplanning gedurende die supervisieproses as belangrik, omdat dit die einddoel van supervisie verseker, naamlik die lewering van kwaliteitdienste aan diensverbruikers. Die beplanning van die fisiese supervisiekontrak, -agenda en -tydsfaktore, asook die persoonlike ontwikkelingsplan vorm fundamenteel deel van die beplanningsfase. Kontraktering en die samestelling van ’n persoonlike ontwikkelingsplan is ook kenmerkend van die aanvangsfase. Volgens die Supervisie Raamwerk (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012) word ’n gesamentlike kontrak tussen die supervisor en werker ook tydens die beginfase gesluit. Hierdie kontrak bevat ’n ooreengekome supervisieskedule, persoonlike ontwikkelingsplan, die supervisor en werker se verwagtinge en spesifikasies rakende die uitkomst en doelwitte van supervisie (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012). In die konteks van beginner maatskaplikewerker-supervisie is kontraktering noodsaaklik, aangesien dit die nodige struktuur aan die supervisieproses verskaf wat die angstigheid van beginner maatskaplike werkers tot ’n mate sal verminder.

Gedurende Tsui (2005) se werkfase word daar sekere vaardighede van die supervisor vereis. Dit sluit in empatiese vaardighede, kontrakvaardighede en vaardighede om inligting oor te kan dra. Kadushin (1992), O’Donoghue *et al.* (2004) Tsui (2005) en Hair, (2013) stel voor dat ’n supervisiesessie ongeveer een uur en 30 minute duur en elke sessie begin met ’n ondersteunende gesprek wat kommunikasie sal vergemaklik. Hierdie ondersteunende gesprek is veral noodsaaklik in beginner maatskaplikewerker-supervisie aangesien dit bydrae tot ’n gemaklike atmosfeer wat kommunikasie sal stimuleer. Dit is ook tydens hierdie fase waar die supervisiefunksies (soos vroeër in die hoofstuk uiteengesit) uitgevoer word. Die werkfase vorm die kernfase van die algehele proses, en dis tydens hierdie fase waar die supervisor moet

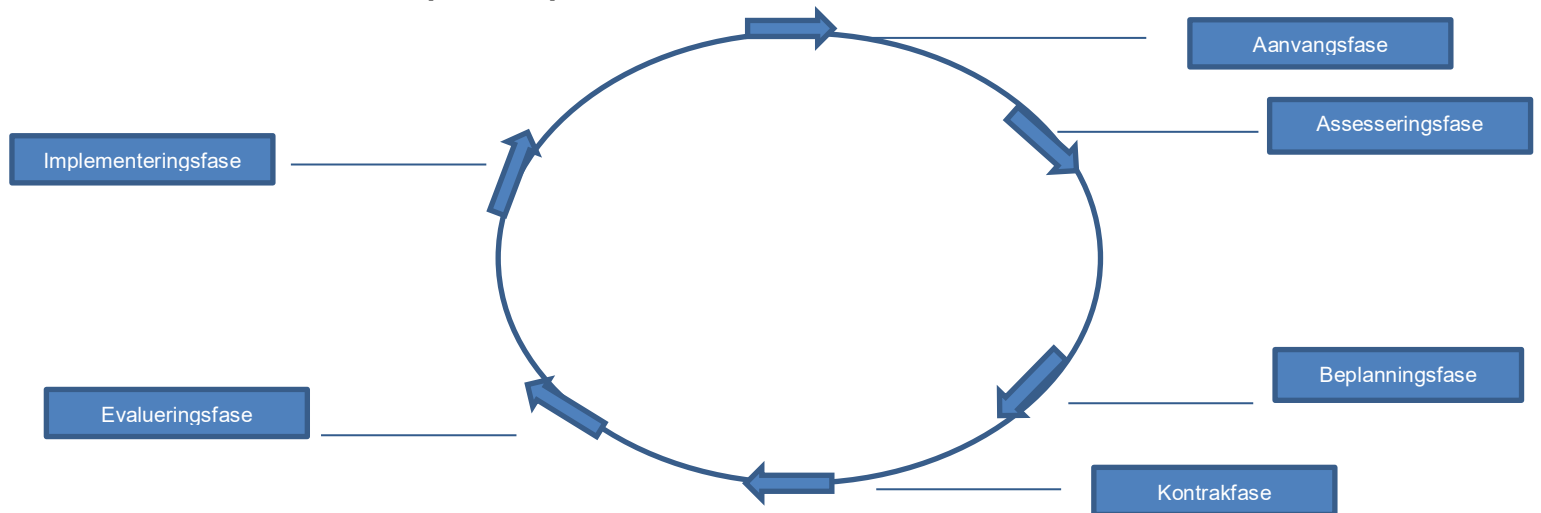
verseker dat beginner maatskaplike werkers se spesifieke onderrigbehoefte aangespreek word.

Die middelfase soos deur die Supervisie Raamwerk voorgestel, is soortgelyk aan Tsui (2005) se werkfase. Die Supervisie Raamwerk stel voor dat daar tydens hierdie fase gefokus word op die uitvoering van programme wat die onderrigbehoefte aanspreek soos dit in die beginfase geïdentifiseer is (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Vanweë beginner maatskaplike werkers se afhanklikheid soos deur die ontwikkelingsteorie (Erikson, 1968) voorgestel, moet onafhanklikheid veral tydens die middelfase aangemoedig word. Die supervisor moet dus 'n rol aanneem wat die nodige leiding en ondersteuning bied.

Tydens die eindfase, oftewel die termineringsfase, word die fases van die supervisieproses opgesom en daarvolgens word daar bepaal wat die werker geleer het en hoe groei plaasgevind het (Tsui, 2005). Die Supervisie Raamwerk se voorstelling van die evalueringsfase verskil nie van Tsui (2005) se termineringsfase nie. Die Raamwerk beskryf die evalueringsfase as die evaluering van die uitkomst en doelwitte van supervisie om sodoende te bepaal of die werker na die volgende ontwikkelingsvlak bevorder word en of die huidige kontrak slegs hersien word (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012).

Dit is duidelik dat die internasionale maatskaplikewerksupervisieproses soortgelyk is aan die proses wat plaaslik gevolg word. Die benaming van die fases mag verskil, maar die funksies binne elk van die fases bly dieselfde. In plaas van Tsui (2005) en die Supervisie Raamwerk se liniêre voorstelling van die supervisieproses, stel Engelbrecht (2019b) 'n sikliese benadering. Hierdie benadering is gebaseer op Erikson (1968) se ontwikkelingsteorie van supervisie. Vir die doeleindes van hierdie studie sal die supervisieproses van die beginner maatskaplike werker aan die hand van Engelbrecht (2019b) se sikliese supervisieproses bespreek word.

### 2.7.1 Sikliese supervisieproses in terme van fases en take



***Figuur 2.1: Sikliese supervisieproses (Engelbrecht, 2019b)***

#### 2.7.1.1 Aanvangsfase

Engelbrecht (2019) stel die aanvangsfase voor as die eerste fase van die supervisieproses. Hierdie fase word gesien as die fondasie vir die werkende verhouding tussen die supervisor en werker. In die konteks van beginner maatskaplike werkers is 'n positiewe supervisieverhouding veral belangrik omdat dit bydra tot die groei en ontwikkeling van die werker se professionele identiteit (Tsui, 2004; O'Donoghue, Munford & Trlin, 2005; Eketone, 2012; Pack, 2014). Volgens Engelbrecht (2019b) word daar tydens die aanvangsfase 'n inventaris vir werkspesifieke bevoegdhede saamgestel. Hierdie inventaris dien dan as 'n basislyn vir die beginner maatskaplikerwerkersupervisieproses. Dit sluit in kennis, vaardighede en waardes wat in lyn is met die organisasie se visie, missie en diensplan. Dit sluit ook in vaardighede rakende toepaslike beleide, wetgewing, statutêre prosesse, maatskaplikewerk-metodologie, kontraktering met diensverbruikers, integrasie van teorieë, modelle en perspektiewe, bestuur, evaluering en monitering van diensleweringprogramme (Engelbrecht, 2019b). Omdat hierdie vaardighede baie maal beperk is by beginner maatskaplike werkers, is dit noodsaaklik dat 'n inventaris saamgestel word sodat hierdie tipe onderrigbehoefte geassesseer kan word.

### *2.7.1.2 Assesseringsfase*

Die samestelling van 'n persoonlike ontwikkelingsassessering is fundamenteel tot die assesseringsfase (Engelbrecht, 2019b). 'n Persoonlike ontwikkelingsassessering is 'n proses waartydens inligting versamel word om 'n register saam te stel wat 'n werker se onderrigbehoefte, sterktes, bates en vermoëns insluit (Botha, 2002; Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012). Dit is veral noodsaaklik in terme van beginner maatskaplike werkers omdat dit help met die bepaling van die werker se gereedheid tot leer, soos wat dit in Hoofstuk 3 bespreek word. Net soos in die beplanningsfase is deelname en eienaarskap van die beginner maatskaplike werker belangrik.

### *2.7.1.3 Beplanningsfase*

Dit is tydens die beplanningsfase waar die persoonlike ontwikkelingsregister gebruik word om die persoonlike ontwikkelingsplan saam te stel. 'n Persoonlike ontwikkelingsplan is 'n hulpmiddel wat duidelik in prioriteitsorde die geïdentifiseerde ontwikkelingsareas van die werker aandui. In die konteks van beginner maatskaplikewerker-supervisie word 'n persoonlike ontwikkelingsplan saamgestel om die oorgang van afhanklikheid na selfgerigtheid te bevorder. In die beplanningsfase benadruk Engelbrecht (2019b) die supervisor se verantwoordelikheid in die samestelling, monitering en evaluering van die persoonlike ontwikkelingsplan. Indien die persoonlike ontwikkelingsplan saamgestel is moet daar 'n kontrak tussen die supervisor en die beginner maatskaplike werker gesluit word.

### *2.7.1.4 Kontrakfase*

Volgens Tsui (2005) het die supervisor en die werker uiteenlopende verwagtinge tydens supervisie en dus is die samestelling van 'n kontrak belangrik om verskille uit te klaar voordat supervisie begin. Falender, Shafranske en Ofek (2014) is daarvan oortuig dat 'n kontrak 'n belangrike funksie in 'n supervisieverhouding dien. Volgens hierdie outeurs dien dit as grondslag vir effektiewe supervisie. Die kontrak is 'n wedersydse ooreenkoms rakende die aard van die supervisieverhouding, -skedule, konfidensialiteit, supervisiemetode, prosedure en wyse van terugvoering, asook die hersiening van die supervisiekontrak (Munson, 2002; Tsui, 2005; Engelbrecht, 2019b). O'Donoghue (2003) en Parker (2017) benadruk dat die doel van 'n kontrak is om die

supervisieproses te steun eerder as 'n wyse om reëls en outoriteit af te dwing. Die supervisiekontrak in die konteks van beginner maatskaplike werkers bied die nodige struktuur wat daartoe aanleiding gee dat die beginner maatskaplike werker energie toespits tot die leerproses en onderrigbehoefte (Munson, 2002; Tsui, 2005; Engelbrecht, 2019b). Na die ooreenkoms tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker gesluit is, neem die implementeringsfase in aanvang.

#### *2.7.1.5 Implementeringsfase*

Hierdie fase se sukses is afhangend van die suksesvolle uitvoering van die vorige vier fases. Dit impliseer dat as die werkspesifieke bevoegdheid, persoonlike assessering, ontwikkelingsplan en kontrak effektief uitgevoer is, sal die implementeringsfase, en so ook die supervisiesessies glad verloop (Parker, 2017). Die implementeringsfase bied aan beginner maatskaplike werkers die geleentheid om die nuwe kennis wat aangeleer is, toe te pas. Nadat die beginner maatskaplike werker dit toegepas het wat aangeleer is, moet die effektiwiteit van die uitvoering geëvalueer word.

#### *2.7.1.6 Evalueringsfase*

Weens die aaneenlopende aard van die supervisieproses sien Engelbrecht (2019b) die evalueringsfase as die einde van een supervisiekringloop en nie die einde van die supervisieverhouding nie. Tydens die evalueringsfase word die werker se onderrigbehoefte, groei en persoonlike ontwikkelingsplan beoordeel ten einde te bepaal tot watter mate die werker gevorder het en of 'n volgende plan vir supervisie oorweeg gaan word. Toekomstige onderrigbehoefte word dus in die volgende supervisiesiklus se ontwikkelingsplan en kontrak ingesluit.

In die konteks van beginner maatskaplikewerker-supervisie is deurlopende terugvoering en evaluering belangrik vir professionele groei en ontwikkeling. Evaluering vind plaas deur prestasiebeoordeling waar die beginner maatskaplike werker se vordering in die bereiking van uitkomst bepaal word. Die Supervisie Raamwerk definieer prestasiebeoordeling as 'n proses waartydens die supervisor en werker reflekteer oor die werker se vordering in terme van die bereiking van uitkomst (soos hervat in 'n persoonlike ontwikkelingsplan) om sodoende toekomstige ontwikkelingsareas te identifiseer (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012). Volgens Engelbrecht (2019a) en Jacques (2014) is



prestasiebeoordeling 'n element van al drie supervisiefunksies (administrasie, ondersteuning en onderrig) en korreleer dit regstreeks met kwantitatiewe en kwalitatiewe uitkomst van maatskaplikewerk-dienslewering. Volgens Botha (2002) is prestasiebeoordeling 'n deurlopende proses is wat die organisasie bevoordeel en groei verseker. Botha (2002) steun dus Engelbrecht (2019b) se argument dat die supervisieproses nie liniêr kan wees nie, maar 'n kontinuum vorm van een supervisiesiklus na die volgende. Volgens Bradley, Engelbrecht en Höjer (2010) word prestasiebeoordeling in die Suid-Afrikaanse konteks beklemtoon, terwyl Botha (2002) van mening is dat evaluering 'n belangrike supervisie-aktiwiteit is, maar baie keer afgeskeep word. Evaluering van veral beginner maatskaplike werkers moet leer stimuleer.

Botha (2002) stel egter sekere beginsels voor waaraan evaluering moet voldoen. Sy benadruk dat evaluering veral met beginner maatskaplike werkers bespreek moet word en dat dit op 'n positiewe opbouende wyse sal geskied. Evaluering moet gerig wees op die werker se werksprestasie en nie op hul persoonlikheid nie. Volgens Botha (2002) moet evaluering konsekwent en op 'n bedagsame wyse getermineer word.

## **2.8 SAMEVATTING**

Die voorafgaande hoofstuk bied 'n oorsig van maatskaplikewerksupervisie in 'n globale en plaaslike konteks. Definisies in maatskaplikewerksupervisie is konteksafhanklik en konteksspesifiek. Vanuit die literatuurstudie is dit duidelik dat maatskaplike werk in Suid-Afrika funksioneer binne 'n ontwikkelingsgerigte benadering met baie uitdagings. Maatskaplikewerkdienste in Suid-Afrika toon egter 'n daling in kwaliteit en dit word toegeskryf aan 'n tekort aan voldoende opgeleide supervisors. Die doelwit van maatskaplikewerksupervisie is om effektiewe en doeltreffende dienste aan verbruikers te verskaf. Die operasionalisering van supervisiefunksies soos die administratiewe, onderrig- en ondersteuningsfunksie is dus van kardinale belang, veral vir beginner maatskaplike werkers. Volwasseneonderrig-beginsels is fundamenteel in die operasionalisering van die onderrigfunksie, veral tydens supervisie aan beginner maatskaplikewerke. In die volgende hoofstuk word hierdie volwasseneonderrig-beginsels in die maatskaplikesupervisie-konteks van beginner maatskaplike werkers spesifiek ondersoek.

## **HOOFSTUK 3**

# **VOLWASSENEONDERRIG BINNE DIE KONTEKS VAN SUPERVISIE VAN BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKERS**

### **3.1 INLEIDING**

Alhoewel volwasseneonderrig-beginsels van kardinale belang is vir die ontwikkeling van beginner maatskaplike werkers en kwaliteit maatskaplikedienslewering, is dit 'n onbekende area van kennis vir baie supervisors (Engelbrecht, 2019a). Hierdie hoofstuk konseptualiseer volwasseneonderrig volgens Malcolm Knowles (1971) se uiteensetting. In hierdie hoofstuk word die proses, beginsels en toepassing van volwasseneonderrig binne die konteks van maatskaplikewerksupervisie aan beginner maatskaplike werkers ook verken.

### **3.2 DIE TEORIE VAN VOLWASSENEONDERRIG**

Malcolm Knowles (1971) word beskou as die vader en voorganger van volwasseneonderrig omdat hy die teorie van andragogie voorgestel het as 'n kuns en wetenskap van hoe volwassenes leer (Lee, 1998; Carpenter-Aeby & Aeby, 2013). Volgens Knowles (1984) is sy werk beïnvloed deur Eduard Linderman wat die unieke karaktereienskappe van volwassenes as leerders, asook die behoefte vir metodes en tegnieke om hulle te help leer, benadruk het. Die beginsels van andragogie is deur Ingalls (1973), Kadushin (1985), Coulshed (1993), Memmott en Brennan (1998) en Kadushin en Harkness (2002) aangepas en voorgestel om by 'n maatskaplikewerk-konteks te pas.

### **3.3 ANDRAGOGIE EN PEDAGOGIE**

Malcolm Knowles definieer andragogie as 'n " ... art and science to help adults learn" (Knowles, 1984:43). Volgens Lee (1998) is andragogie 'n term wat gebruik word om die karaktereienskappe van volwasse leerders te beskryf. Andragogie verwys na leer ("learning") deur enige persoon wat die rol van 'n volwassene in enige situasie vertolk. Dus is die fokus van volwasse-onderrig eerder op die rol van die individu as ouderdom. In kontras is pedagogie afgelei van die antieke Griekse woord "paid" wat "kind" en "agogos" wat "leier van" beteken (Carpenter-Aeby & Aeby, 2013; Knowles, 1984). Die konsep pedagogie word dus gebruik om onderrig aan kinders te beskryf volgens

(Forrest & Peterson, 2006). Met ander woorde, pedagogie is “the art and science of teaching children” (Knowles, 1984:43). Volgens Knowles (1984) is pedagogie ’n tradisionele manier van onderrig waar die leerder ’n afhanklike rol onderneem en die onderwyser verantwoordelikheid aanvaar vir die besluite oor wat geleer word. Andragogie en pedagogie is dus ’n filosofie wat gebruik word om te onderskei tussen twee tipes onderrig (Forrest & Peterson, 2006).

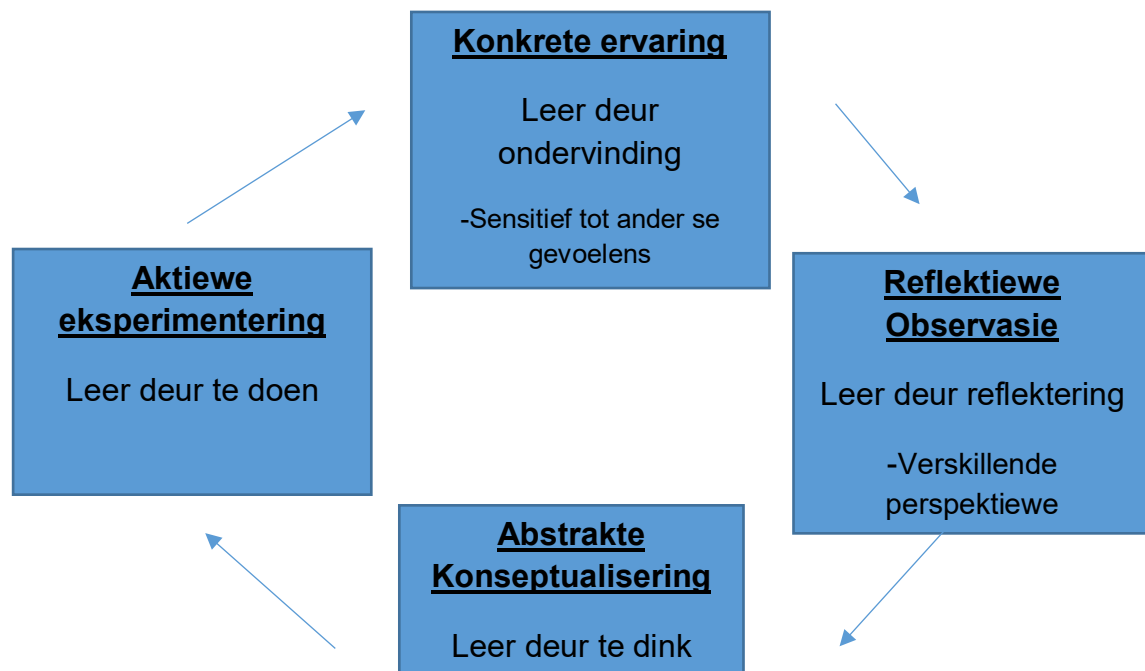
Andragogie word dus geassosieer met ’n spesifieke tipe onderrig van volwassenes (Carpenter-Aeby & Aeby, 2013). Carpenter-Aeby en Aeby (2013) definieer andragogie as ’n teorie van leer en argumenteer dat dit volwassenes kan help om nuwe kennis te verwerf wat sin maak vir die leerder en hulle unieke leerstyl. Andragogie word deur baie geloof as ’n progressiewe onderwysteorie en word dikwels as teoretiese onderbou in maatskaplike werk aanvaar (Knowles, 1984). ’n Belangrike aspek van andragogie is die leerstyle (wyse van leer) van volwassenes, en dit sal vervolgens bespreek word.

### **3.4 LEERSTYLE VAN VOLWASSENES**

Die primêre outeur Rosenberg (1968) definieer ’n leerstyl as die individu se gedragspatroon wanneer hy of sy met onderrig gekonfronteer word. Visser (1986) stel ’n meer omvattende definisie voor en omskryf leerstyle as multidimensionele en kenmerkende kognitiewe, affektiewe en fisiologiese eienskappe wat ’n relatief stabiele aanduiding bied van individuele persepsies, interaksie met en response op ’n leeromgewing. Volgens Tomlison, Rodgers, Collins en Grinnel (1996) het ’n individu nie net een enkele leerstyl nie. Die outeur argumenteer dat veral volwassenes verskillende leerstyle gebruik afhangend van wat geleer word. Botha (2002) benadruk dat verskillende leerstyle en vermoëns oorweeg moet word by die individualisering van maatskaplike werkers tydens supervisie. Voorts behoort die supervisor tydens supervisie die beginner maatskaplike werker se leerstyle in ag te neem soos voorgestel deur Kolb (1973).

Die primêre outeur Kolb (1973) se ervaringsleerstylmodel is ’n aanvaarbare model en outeurs in maatskaplikewerksupervisie baseer deurgaans hulle werk op hierdie model. Leerstyle gee ’n aanduiding van hoe beginner maatskaplike werkers verkies om leersituasies te struktureer (Engelbrecht, 2002). Supervisors van beginner maatskaplike werkers moet leerstylvoorkeure van werkers dus in ag neem. Volgens

Engelbrecht (2002) is daar verskeie tegnieke en kwalitatiewe en kwantitatiewe meetinstrumente beskikbaar (anders as gewone waarneming) om beginner maatskaplike werkers se leerstyl te bepaal. In sy 2002 studie verwys hy egter bloot na formele meetinstrumente, sonder om te noem presies watter instrumente gebruik kan word om leerstyle van maatskaplike werkers te bepaal. In die outeur se verdere studies (Engelbrecht, 2019a) verwys hy egter na beskikbare formele meetinstrumente om leerstyle te bepaal, wat vrylik aanlyn in die sosiale media beskikbaar is. Afgesien van die gebruik van formele meetinstrumente in die bepaling van beginner maatskaplike werkers se leerstyle, is dit belangrik dat die supervisor in ag moet neem dat die werker nog steeds die beste beoordelaar van sy/haar eie leerstylvoorkeur is. Kolb (1973) bied 'n visuele voorstelling aan wat as model kan dien vir leerstylvoorkeure wat in die supervisiekonteks geïnterpreteer en benut kan word.



***Figuur 3.1: Model van leerstylvoorkeur volgens Kolb (1973)***

Kolb se leerstylvoorkeurmodel kan soos volg geïnterpreteer word:

- Konvergeerders - Verkies om te leer deur praktiese ondervinding.
- Divergeerders - Verkies om te leer deur te reflekteer, met ander woorde om dinge vanuit verskillende perspektiewe te sien.
- Assimileerders - Verkies om te leer deur abstrakte konseptualisering en teoretiese modelle.

- Akkomodeerders - Verkies om te leer deur aktief betrokke te raak by die wêreld en realiteit.

Kolb se leerstylvoorkeurmodel kan in maatskaplike werk van toepassing gemaak word (Wolfsfeld & Haj-Yahia, 2010; Cartney, 2000; Van Soest & Kruzich, 1994). Ing (1990) beveel die gebruik van Kolb se leerstylvoorkeurmodel sterk aan in maatskaplike werk, aangesien dit veral supervisie met beginner maatskaplike werkers tot 'n sekere mate rig. Die leerstylvoorkeurmodel van Kolb (1973) kan sinvol met die veronderstellings waarop volwasseneonderrig berus, geïntegreer word. Dit word vervolgens beskryf.

### 3.5 VERONDERSTELLINGS WAAROP VOLWASSENEONDERRIG BERUS

Volgens Knowles (1984) berus andragogie op vyf veronderstellings, terwyl Zühldorff (1993) in sy studie slegs melding maak van vier. Al vyf veronderstellings soos deur Knowles (1984) voorgestel, word vervolgens in tabel 3.1 voorgestel, wat die verskil tussen pedagogie en andragogie aangedui.

**Tabel 3.1 Die verskil in aannames tussen Pedagogie en Andragogie (Knowles, 1973)**

<b>Veronderstelling</b>	<b>Pedagogie</b>	<b>Andragogie</b>
Selfkonsep	Afhanklikheid	Toenemende selfgerigtheid
Ondervinding	Van minder belang	Ondervinding dien as hulpbron wat leer bevorder
Gereedheid	Gebaseer op biologiese ontwikkeling	Word bepaal deur rolle
Oriëntering tot leer	Onderwerpgesentreerd	Probleemgesentreerd
Tydsberekening	Uitgestelde toepassing	Onmiddellike toepassing

Die veronderstellings waarop volwasseneonderrig berus word vervolgens bespreek.

#### 3.5.1 Selfkonsep van die leerder

Die definisie van 'n volwassene volgens Knowles (1984: 31) is 'n persoon " ... who has arrived at a self-concept of being responsible for one's own life, of being self-

directing". Volwassenes en veral beginner maatskaplike werkers het 'n behoefte om beskou te word as 'n onafhanklike persoon wat verantwoordelikheid aanvaar vir hulself. Knowles (1984) argumenteer dat 'n persoon se selfkonsep van afhanklikheid na selfgerigtheid verander namate die persoon groei en ontwikkel.

Volgens Forrest en Peterson (2006) word 'n volwassene se selfkonsep bedreig weens die jarelange pedagogiese onderrig wat afhanklikheid versterk het. Selfgerigtheid is belangrik vir beginner maatskaplike werkers se selfkonsep en indien hulle tydens supervisie voel dat hul selfgerigtheid misken of enigsins ignoreer word, sal dit weerstand en afkeur ontketen wat die leerproses belemmer. Indien volwassenes soos kinders behandel word in 'n leersituasie, ervaar hulle dikwels konflik met hul behoefte om selfgerig te wees en dus weer dit energie van die leersituasie af (Kadushin & Harkness, 2014). Dit impliseer dat beginner maatskaplike werkers in konflik kom met hul dieper sielkundige behoefte om selfgerig en onafhanklik te wees. Supervisors van veral beginner maatskaplike werkers moet bewus wees van werkers se dieper behoefte om selfgerig te wees en strategieë in werking plaas om hulle te help met die oorgang van afhanklikheid na selfgerigtheid.

Volgens Engelbrecht (2019b) behoort die behoefte om selfgerig te wees reeds tydens die assesseringsfase van die supervisieproses bepaal te word. Dit word gedoen tydens die samestelling van die beginner maatskaplike werker se persoonlike ontwikkelingsregister. Die persoonlikheidsregister bepaal die beginner maatskaplike werker se ontwikkelingsplan. Dit behels 'n uiteensetting van hoe die supervisor en beginner maatskaplike werker die oorgang van afhanklikheid na selfgerigtheid gaan bewerkstellig.

### **3.5.2 Rol van die leerder se ervaring**

Volgens Knowles (1984) betree kinders 'n leersituasie met min ervaring, terwyl volwassenes 'n leersituasie benader met meer en beter kwaliteit ervaring vanuit vroeër jare. Ondervinding dien as ryk bron en vorm deel van volwassenes se selfidentiteit (Knowles, 1984, Kadushin, 2000, Botha, 2002, Kadushin & Harkness, 2014). Volgens Zühldorff (1999) definieer volwassenes hulself in terme van hul ondervinding. Indien 'n beginner maatskaplike werker se ondervinding dus in enige sin geïgnoreer, misken of as nie waardig beskou word, voel hulle dat hul reeds bestaande ervaring verwerp word. Weens hierdie veronderstelling beskou baie skrywers portuurgroepe as

fundamentele ondersteuningsbronne, veral aan beginner maatskaplike werkers ( Tsui, 2005; Manthorpe *et al.*, 2014;Engelbrecht, 2019a).

Volwasseneonderrig verkies nie noodwendig tradisionele metodes van onderrig soos lesings, voorgeskrewe leesstukke en voorleggings nie en benadruk tegnieke wat fokus op die ervaring van die volwassene (Knowles, 1984). Die fokus van volwasseneonderrig is dus op eksperimentele leer. Elke supervisor binne die konteks van beginnermaatskaplikewerksupervisie moet dus die werker se ervarings erken en gebruik as bron vir leer, om sodoende individualisering tot die leersituasie te voeg. Dit is dus hoekom Engelbrecht (2019a) 'n inventaris vir werkspesifieke bevoegdhede tydens die aanvangsfase in sy sikliese supervisieproses benadruk. Ten spyte van die beginner maatskaplike werker se beperkte ervaring, is 'n inventaris nodig om vas te stel oor watter ervaring en vaardighede die werker beskik om sodoende onderrigbehoefte te assesser en aan te spreek.

### **3.5.3 Gereedheid om te leer**

Volgens die tradisionele pedagogiese model is kinders se gereedheid vir leer grootliks afhangend van hul ontwikkeling en ouderdom, terwyl volwassenes gereed is om te leer wanneer hulle 'n behoefte of belangstelling in iets ervaar wat hulle in staat stel om beter te funksioneer (Knowles, 1984). Hierdie veronderstelling benadruk dat volwassenes, en veral beginner maatskaplike werkers, se gereedheid vir leer nie gemotiveer word deur biologiese ontwikkeling nie, maar eerder deur die eise wat hul onderskeie rolle stel. Volwassenes se lewensrolle bepaal dus hul gereedheid vir leer (Forrest & Peterson, 2006).

Zühldorff (1999) is eensgesind met Forrest en Peterson (2006) dat volwassenes se gereedheid om te leer toegeskryf kan word aan die verandering of oorgang van een ontwikkelingsfase na 'n ander. Dit impliseer dat supervisors nie hoef te wag totdat gereedheid natuurlik by beginner maatskaplike werkers ontwikkel nie, maar dit kan stimuleer deur hulle bloot te stel aan effektiewe rolmodelle en te betrek by beroepsbeplanning. Dit benadruk dat die gesamentlike samestelling van 'n persoonlike ontwikkelingsplan tydens die beplanningsfase van die supervisieproses. leergereedheid kan stimuleer by die beginner maatskaplike werker.

### 3.5.4 Oriëntering tot leer

Net soos volwassenes se gereedheid vir leer gestimuleer word deur 'n behoefte, so word hul oriëntering tot leer gestimuleer deur 'n probleem, taak of lewensgebeurtenis. Volgens Knowles (1984; 1987) is kinders se oriëntasie tot leer toekomsgerig, terwyl volwassenes leer om uiteindelik hierdie inhoud op huidige probleme te kan toepas.

Supervisors van beginner maatskaplike werkers moet veral daarop let dat effektiewe leer slegs kan plaasvind as die beginner maatskaplike werker die relevansie begryp van wat geleer word. Dit is dus belangrik om te besef dat beginner maatskaplike werkers in die aanvangsfase van die supervisieproses is (soos in Hoofstuk 2 bespreek) en bewus gemaak moet word van hoe hul ervaring relevant tot die probleme en take van maatskaplike werk is. 'n "Behoeftte om te weet" moet by die beginner maatskaplike werker gekweek word voordat leer plaasvind. Indien beginner maatskaplike werkers die relevansie tot leer begryp, sal dit bydra tot hul motivering om te wil leer.

### 3.5.5 Motivering tot leer

Beginner maatskaplike werkers is geneig om te reageer op eksterne motiveerders soos beter werksgeleenthede en salarisverhogings. Knowles (1984) is egter van mening dat interne motiveerders soos selfbeeld, erkenning, selfvertroue, beter lewenskwaliteit en selfaktualisering volwassenes meer motiveer as eksterne motiveerders.

Beginner maatskaplike werkers se motivering tot leer is grootliks afhangend van deurlopende terugvoering en evaluering. Tydens prestasiebeoordeling in die evalueringsfase van die supervisieproses (soos in Hoofstuk 2 bespreek) reflekteer die supervisor oor die beginner maatskaplike werker se vordering in die bereiking van uitkomstes. Die supervisor moet beginner maatskaplike werkers tydens die evalueringsfase op 'n positiewe en opbouende wyse motiveer. Botha (2002) argumenteer dat evaluering gerig moet word op die werksprestasie van die beginner maatskaplike werker en nie hul persoonlikheid nie. Dit beteken dat evaluering op so 'n wyse moet geskied dat dit leer aanmoedig en nie afweer nie.



### 3.6 BEGINSELS VAN VOLWASSENEONDERRIG

Knowles (1971:31) sit beginsels van volwasseneonderrig soos volg uiteen: “Adults are internally motivated and self-directed, adults bring life experiences and knowledge to learning experiences, adults are goal oriented, adults are relevancy oriented, adults are practical, adult learners like to be respected.” Kadushin (1985) het in sy eposiese boek, *Supervision in social work*, die volwasseneonderrigbeginsels binne die konteks van supervisie aangepas en dit word vervolgens bespreek.

#### 3.6.1 Beginner maatskaplike werkers leer die beste as hulle hoogs gemotiveerd is om te leer

Volgens Knowles (1971) is dit noodsaaklik dat volwassenes 'n hoë motivering ervaar om te leer. Kadushin (1985) argumenteer dat leer slegs plaasvind wanneer beginner maatskaplike werkers gemotiveerd en entoesiasties is.

In die toepassing van hierdie beginsel kan die supervisor die volgende tegnieke toepas tydens beginner maatskaplikewerker-supervisie:

*(a) Verduidelik die toepaslikheid van die inhoud wat geleer moet word.*

Die supervisor moet aan die beginner maatskaplike werker verduidelik hoekom dit belangrik is om bekend te word met die leermateriaal en hoe dit bydra tot effektiwiteit in die professie. Volgens Botha (2002) leer maatskaplike werkers en studente die beste as hulle gemotiveer en die bruikbaarheid van dit wat geleer word verstaan. Motivering neem dus outomaties toe indien die inhoud vir die werker duidelik is.

*(b) Integreer lae motivering areas met areas van hoë motivering*

Die supervisor kan motivering by die beginner maatskaplike werker stimuleer deur aan hom/haar te bewys hoe die areas van lae motivering bydra tot die areas van hoë motivering. Indien die supervisor kan identifiseer hoe die areas waarin die werker lae motivering het bydra tot die uitkomstes, mag dit beginner maatskaplike werkers meer motiveer.

*(c) Beskerm, stimuleer en versterk motivering*

Motivering is 'n belangrike komponent in enige leerproses. Dit is dus belangrik dat die supervisor beginner maatskaplike werkers se bestaande motivering beskerm en stimuleer. Indien daar geen motivering bestaan nie moet dit aangewakker en versterk word.

Motivering is 'n duidelike aanduiding van beginner maatskaplike werkers se leergereedheid. Volwassenes se leergereedheid is nie biologies aangedrewe nie, maar eerder deur die verskillende lewensrolle wat hulle onderneem (Knowles, 1984). Dit is dus die supervisor se verantwoordelikheid om 'n begeerte of nuuskierigheid vir leer by die werker aan te wakker deur na die verskillende rolle te verwys wat die beginner maatskaplike werker moet beklee.

### **3.6.2 Die beginner maatskaplike werker leer die beste wanneer die meeste energie in die leersituasie aan leer spandeer word**

Knowles (1971) benadruk dat volwassenes die beste leer wanneer die meeste van hul energie op die leeraktiwiteit toegespits word. Om dit moontlik te maak moet daar regdeur die supervisieproses 'n positiewe verhouding tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker handhaaf word. Soos in die vorige hoofstuk bespreek, beskou Tsui (2004), O'Donoghue (2010), Eketone (2012) en Kadushin (2014) 'n positiewe supervisieverhouding (veral in die konteks van beginner maatskaplikewerker-supervisie) as die reflektering van eienskappe soos nie-veroordeling, aanmoediging, aanvaarding, empatie, opregtheid en wedersydse respek. Volgens Knowles (1971) stimuleer 'n gemaklike en informele atmosfeer leer terwyl 'n outokratiese atmosfeer inisiatief strem en afhanklikheid van die gesagsfiguur aanspoor. Dit is dus belangrik dat supervisors van beginner maatskaplike werkers 'n nie-bedreigende atmosfeer handhaaf tydens supervisie, waar foute as 'n leergeleentheid eerder as 'n mislukking beskou word.

Die volgende tegnieke kan gebruik word om die energie beskikbaar vir onderrig te bevorder:

*(a) Verskaf struktuur*

Struktuur tydens supervisie behels die daarstelling van tyd, plek, rolle, beperkinge, verwagtinge, verpligtinge en doelwitte. Dit verlaag angstigtheid en laat die beginner maatskaplike werker toe om meer te fokus op onderrig. Dit is dus belangrik dat die gereeldheid en duur van supervisie, asook elkeen se verantwoordelikheid in die supervisieverhouding duidelik gedefinieer en ooreengekom moet word. Die samestelling van 'n supervisiekontrak soos in Hoofstuk 2 bespreek, bied hierdie struktuur wat gevolglik beginner maatskaplike werkers se energie op die leerproses sal toespits (Munson, 2002; Tsui, 2005; Engelbrecht, 2019b).

Mense leer die beste wanneer leerdoelwitte en prioriteite duidelik is. Dit is dus ook belangrik dat die supervisor en beginner maatskaplike werker 'n persoonlike ontwikkelingsplan saamstel waarin leerdoelwitte duidelik uiteengesit word (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDb, 2012).

*(b) Respekteer die werker se regte om sy/haar oplossings te bepaal (binne beperkinge)*

Tydens die aanvangsfase van die supervisieproses is dit belangrik dat die supervisor 'n struktuur handhaaf wat nie te rigied is of werkers se inisiatief demp nie. Buigsaamheid moet tot 'n sekere mate oorweeg word, veral in volwasseneonderrig waar vryheid en outonomieit oorwegend belangrik is. Supervisors moet stelselmatig onafhanklikheid toelaat tot 'n mate waar dit geen gevaar vir die kliënt inhou nie. Dit beteken die supervisor moet ag slaan op die beginner maatskaplike werker se ontwikkeling van professionele identiteit (Kadushin & Harkness, 2014; Engelbrecht, 2019a).

*(c) Skep 'n veilige en versekerde atmosfeer*

Volgens Shulman (2010) is veiligheid, sekuriteit en die skep van 'n aanvaarbare atmosfeer belangrik vir optimale leer. Die skep van 'n veilige en versekerde atmosfeer is reeds noodsaaklik in die aanvangsfase van die supervisieproses soos in Hoofstuk 2 bespreek. Leersituasies impliseer 'n risiko van foute en mislukking. Om hierdie rede is 'n positiewe supervisieverhouding wat 'n atmosfeer van aanvaarding ten toon stel noodsaaklik. 'n Veilige en versekerde atmosfeer tydens beginner maatskaplikewerker-supervisie sal betrokkenheid, deelname en beter

konsentrasie tydens die leerproses bevorder. Dit is dus die supervisor se verantwoordelikheid om 'n atmosfeer te handhaaf wat leer bevorder (Knowles, 1984).

*(d) Gee erkenning aan wat die werker reeds weet en kan doen*

Indien 'n supervisor die nodige erkenning aan beginner maatskaplike werkers gee, sal dit 'n afname in angstigheid teweegbring. Dit kommunikeer aan beginner maatskaplike werkers dat dit wat hy/sy reeds weet en kan doen, kan bydra tot die vervulling van die eise van supervisie. Erkenning sal dus ook 'n positiewe bydrae lewer tot die ontwikkeling van 'n gesonde professionele identiteit.

*(e) Beweeg van die bekende na die onbekende*

Soos in Hoofstuk 2 bespreek, is beginner maatskaplike werkers onseker en verder angstig oor die onbekende. Dit is dus belangrik dat die supervisor nuwe leermateriaal met die bekende integreer. Dit sal die nuwe leerinhoud minder vreemd en moeilik maak.

*(f) Demonstreer vertroue in die beginner maatskaplike werker se vermoë om te leer*

Beginner maatskaplike werkers is baie keer onseker oor hul vermoëns, wat veroorsaak dat hulle hulself moet verdedig. Onsekerhede en angstigheid blokkeer effektiewe leer (Knowles, 1984). Om hierdie gevoelens wat leer belemmer af te weer is dit dus belangrik dat die supervisor 'n gevoel van vertroue in die beginner maatskaplike werker se vermoëns kommunikeer. Dit is veral belangrik dat vertroue in die aanvangsfase gedemonstreer word sodat 'n positiewe supervisieverhouding reg aan die begin van die supervisieproses gevestig word. Vertroue in die werker se vermoëns is aansteeklik en bevorder motivering en belangstelling in dit wat geleer moet word.

*(g) Wees bekend met die leerinhoud: Wees gereed en bereid om dit vir ander te leer*

Die supervisor moet nie net gewillig wees om te help nie, maar ook beskik oor die vermoë om te kan help. Beginner maatskaplike werkers weet nie wat hy of sy veronderstel is om te weet nie en dit bring angstigheid na vore (Tsui, 2005).

Spanning verhoog wanneer beginner maatskaplike werkers nie weet of die supervisor bereid is om kennis te deel nie, aangesien dit aan die werker kommunikeer dat die nodige bystand nie beskikbaar is nie. 'n Supervisor se professionele bevoegdheid is dus 'n belangrike faktor, aangesien dit bydra tot die mate van afhanklikheid van die beginner maatskaplike werker.

### **3.6.3. Die beginner maatskaplike werker leer die beste wanneer leer suksesvol en belonend is**

In volwasseneonderrig is dit noodsaaklik dat volwassenes die leerervaring as suksesvol en belonend ervaar (Knowles, 1971). In Kadushin (1985) se poging om hierdie beginsel binne die supervisiekonteks toe te pas, argumenteer hy dat veral beginner maatskaplike werkers in die konteks van supervisie deurlopend terugvoering benodig. Hy veronderstel ook dat hulle geleenthede soek om oor hulle leer te reflekteer. Dit is hoekom die evalueringsfase, soos in Hoofstuk 2 bespreek, 'n belangrike fase in die supervisieproses is. Gedurende die evalueringsfase sal die supervisor die geleentheid kry om aan die beginner maatskaplike werker te kommunikeer of leer suksesvol was en om hom/haar daarvoor te beloon.

Vervolgens word tegnieke aangebied wat supervisors kan gebruik om te verseker dat beginner maatskaplike werkers se leer suksesvol en belonend is.

#### *(a) Balanseer die vaardighede van die werker en die uitdagings van die praktyk*

Beloning vir 'n suksesvolle ervaring versterk die gedrag wat met daardie suksesvolle ervaring gepaardgaan. Vanweë beginner maatskaplike werkers se angstigtheid, afhanklikheid en onsekerheid stel Kadushin en Harkness (2014) voor dat supervisors die nodige versekering aan werkers bied dat hulle wel sekere take kan bemeester. Alhoewel die supervisor moet verseker dat leereise nie bo die werker se kapasiteit is nie, is dit ook belangrik dat take uitdagend genoeg is om beginner maatskaplike werkers se belangstelling en groei te bevorder.

#### *(b) Loof professionele prestasies*

Supervisors kan bevrediging in onderrig stimuleer deur beginner maatskaplike werkers met die nodige lof te beloon vir suksesvolle professionele prestasies (Kadushin & Harkness, 2014). Lof versterk die gedrag wat gelei het tot die lof. Dit

is veral belangrik vir die ontwikkeling van beginner maatskaplike werkers se professionele identiteit.

*(c) Prys deur positiewe terugvoering*

Positiewe terugvoering is effektief indien dit aangebied word terwyl die leersituasie waarop die positiewe terugvoering van toepassing is, nog aan die gang is (Evans & Wolfson, 2006). Supervisie moet dus gereeld plaasvind sodat positiewe terugvoering so gou as moontlik kan geskied. Die Supervisie Raamwerk vir Maatskaplikewerk-professie in Suid-Afrika stipuleer dat beginner maatskaplike werkers een keer elke tweede week supervisie ontvang (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDb, 2012).

*(d) Evalueer vordering oor 'n tydperk*

Volgens Kadushin (2014) is evaluering elke ses maande 'n goeie aanduiding van beginner maatskaplike werkers se vordering. Hy argumenteer dat indien leer oor 'n langer tydperk geëvalueer word, verkry maatskaplike werkers 'n beter sin van vordering wat opsigself belonend is. Weens die sikliese aard van die supervisieproses, soos in Hoofstuk 2 bespreek, is Engelbrecht (2019a) van mening dat evaluering deurlopend gedurende die supervisieproses moet plaasvind. Volgens die Supervisie Raamwerk (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDb, 2012) en Engelbrecht (2019b) is prestasiebeoordeling 'n taak in die evalueringsfase, waartydens die supervisor die beginner maatskaplike werker se vordering evalueer.

*(e) Verdeel leer in kleiner take*

Die waarskynlikheid van sukses is groter indien die leerinhoud verdeel word in kleiner take. Die agenda vir enige supervisiesessie moet 'n beperkte, gedefinieerde eenheid van onderrig dek wat duidelik, aanvaarbaar en bereikbaar is. Alhoewel navorsing toon dat meer klem gelê word op die administrasiefunksie van supervisie (Botha, 2002), benadruk die Supervisie Raamwerk (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDb, 2014) die waarde van alle supervisiefunksies. Dit is dus belangrik dat daar gedurende die supervisie van beginner maatskaplike werkers gefokus word op die onderrigfunksie waar leerinhoud behartig word en komplekse take in eenvoudiger eenhede verdeel word.

*(f) Stel leerinhoud vanaf die eenvoudige tot meer komplekse eenhede voor*

Suksesvolle en bevredigende leer is meer verseker indien die leerinhoud in 'n spesifieke volgorde aangebied word. Kadushin en Harkness (2014) stel voor dat leerinhoude van beginner maatskaplike werkers georden word vanaf eenvoudige na komplekse take, ten einde sukses te verseker. Dit moet dus gedoen word voordat die beginner maatskaplike werker die implementeringsfase betree.

*(h) Berei die leerder voor vir mislukking*

Beginner maatskaplike werkers wat voorberei is vir mislukking is meer geneig om leer as bevredigend en suksesvol te ervaar. Tsui (2005) argumenteer dat veral die beginner maatskaplike werker bang is om risiko's te neem, omdat hulle afhanklik, angstig en onseker is. Dus moet supervisors beginner maatskaplike werkers genoegsaam voorberei vir mislukking, veral tydens die implementeringsfase. Indien hulle voorbereid is vir mislukking, is hulle minder geneig om oorweldig te voel deur 'n persoonlike skuldgevoel en vernedering. Beginner maatskaplike werkers sien mislukking as geleentheid om te leer wanneer hulle daarop voorberei is.

### **3.6.4 Die beginner maatskaplike werker leer die beste wanneer hulle aktief betrokke is in die leerproses**

Knowles (1985) is van mening dat deelname fundamenteel in volwasseneonderrig is. Beginner maatskaplike werkers leer die beste indien hulle aktief deelneem en betrek word by die identifisering van die onderrigbehoefte en beplanning van leeraktiwiteite. Die belangrikheid van deelname en eienaarskap van beginner maatskaplike werkers is reeds in Hoofstuk 2 beklemtoon.

Volgens Engelbrecht (2019a) se sikliese voorstelling van die supervisieproses is dit die verantwoordelik van die supervisor om die beginner maatskaplike werker tydens die assesserings- en beplanningsfase te betrek om aktief deel te neem aan die leerproses. Dit sal dus gedoen word deur die samestelling van 'n persoonlike ontwikkelingsregister en die persoonlike ontwikkelingsplan. Volgens Knowles (1985) is dit belangrik om te onderskei tussen werklike deelname wat vrywillige deelname insluit, en geforseerde deelname wat deelname weens verwerping of straf insluit. Dit is dus van kardinale belang dat werkers betrek word by werklike deelname sodat

motivering, buigsaamheid en die tempo van leer verhoog. Volgens Kadushin (1985) word deelname gestimuleer deur 'n informele en gemaklike atmosfeer. Dit beteken dat die supervisor van beginner maatskaplike werkers 'n omgewing moet skep wat deelname verseker en waar werkers aktief betrokke kan wees by die leerproses.

Die supervisor kan die volgende tegnieke benut om die werker aktief by die leerproses te betrek.

*(a) Moedig die werker se deelname in die beplanning van 'n agenda aan*

Die beginner maatskaplike werker moet aangemoedig word om deel te neem aan die beplanning van die supervisie-agenda. Deelname in die beplanning van die agenda sal aktiewe deelname in die algehele leersituasie bevorder deur te verseker dat beginner maatskaplike werkers se primêre belange en bekommernisse tydens supervisie bespreek word.

Aktiewe deelname in die selektering van die leerinhoud is geneig om toegewydheid tot die voorgestelde take te verhoog. Volgens Brown en Broune (1996) is die beplanning van 'n fisiese supervisie-agenda deel van die beplanningsfase. Indien die beginner maatskaplike werker self die leerinhoud kies sal hy/sy meer gemotiveerd wees om te leer. Die supervisor is egter verplig om die beginner maatskaplike werker te leer wat hy/sy moet leer en nie noodwendig bloot wat hulle wil leer nie.

*(b) Moedig besprekings aan*

Die supervisor kan beter aktiewe deelname in leer verseker deur beginner maatskaplike werkers aan te moedig en die geleentheid te bied om te bevraagteken, bespreek, beswaar te maak en twyfel te verbaliseer. So 'n betrokkenheid is slegs moontlik in 'n veilige atmosfeer waar die werker gemaklik voel om die supervisor te bevraagteken en eie menings aan te bied (Austin, 1981; Wilson, 1981; Kadushin, 2014). Die skep van 'n veilige atmosfeer is fundamenteel deel van die aanvangsfase van die sikliese supervisieproses. Dit is ook tydens hierdie fase waar die supervisor die fondasie moet skep vir 'n positiewe supervisieverhouding, wat op sy beurt ook aktiewe deelname van die beginner maatskaplike werker bevorder.



*(c) Bied geleenthede om kennis te gebruik*

Die supervisor moet eksplisiete geleenthede bied waartydens beginner maatskaplike werkers kennis kan toepas. Dit beteken dat daar doelbewus geleenthede geskep moet word waar beginner maatskaplike werkers hul kennis kan toepas. Volgens Kadushin en Harkness (2014) leer beginner maatskaplike werkers deur te doen, dus is praktiese uitvoering van wat geleer is belangrik. Dit is tydens die implementeringsfase soos in Hoofstuk 2 bespreek, waar supervisors die geleentheid moet bied vir die praktiese uitvoering van kennis. Praktiese ondervinding moet opgevolg word deur terugvoering sodat die werker kan weet waar gefouteer en verander moet word.

### **3.6.5 Die beginner maatskaplike werker leer die beste indien die inhoud betekenisvol oorgedra word**

Om inhoud op 'n betekenisvolle manier aan te bied, is dit belangrik dat 'n verskeidenheid van onderrigmetodes benut word om sodoende volwassenes se belangstelling vir 'n langer tydperk te behou (Knowles, 1985). Volgens Kadushin (1985) moet 'n verskeidenheid onderrigmetodes en strategieë aangepas word om beginner maatskaplike werkers se leerstyle te komplimenteer.

Die volgende tegnieke kan toegepas word om die inhoud betekenisvol oor te dra.

*(a) Selekteer inhoud wat die leerder interesseer*

Die supervisor moet so veel as moontlik leerinhoud kies wat interessant is en van belang is vir die beginner maatskaplike werker. Leergereedheid hou verband met spesifieke situasies. Beginner maatskaplike werkers het 'n behoefte daaraan om te weet wat hulle gaan help om 'n spesifieke situasie te hanteer. Vir effektiewe leer om plaas te vind moet die inhoud dus betekenisvol wees vir die werker.

*(b) Stel inhoud binne 'n teoretiese raamwerk voor*

Inhoud word sinvol aangebied aan beginner maatskaplike werkers wanneer dit binne 'n algemene teoretiese raamwerk pas. Die supervisor moet dus oor 'n redelik omvattende teoretiese raamwerk beskik van die inhoud wat hy/sy wil onderrig en dit op 'n sinvolle wyse organiseer.

*(c) Leer selektief*

Betekenisvolle leer is selektiewe leer. Sommige leerinhoude is meer belangrik as ander en sommige inhoude vereis meer aandag, klem of herhaling as ander. Dit is dus belangrik dat die supervisor van 'n beginner maatskaplike werker die leerinhoude prioritiseer.

*(d) Gebruik verbeeldingryke herhaling*

Verbeeldingryke herhaling maak leer meer betekenisvol. Indien die supervisor 'n aantal ervarings gebruik om die dieselfde idee op verskillende maniere te onderrig, is die idee makliker om te verstaan en te aanvaar. Beginner maatskaplike werkers is veral geneig om die beste te leer as die materiaal aangebied word op 'n nuwe, gevarieerde en uitdagende manier omdat dit hulle stimuleer en te interesseer.

*(e) Beplan onderrig*

Onderrig wat beplan word in terme van kontinuïteit, volgorde en integrasie is meer betekenisvol, veral as dit binne 'n spesifieke konteks aangebied word. Vir effektiewe leer om plaas te vind moet leerinhoude vir beginner maatskaplike werkers deeglik georganiseer en sistematies aangebied.

*(f) Maak leer eksplisiet en bewustelik*

Leer is meer betekenisvol as dit eksplisiet en bewustelik gemaak word. Beginner maatskaplike werkers is nie altyd bewus van wat hulle leer nie. Dit word betekenisvol en oordraagbaar wanneer dit wat geleer word bewustelik geartikuleer en geïdentifiseer word.

### **3.6.6 Die beginner maatskaplike werker leer die beste indien die supervisor die werker se uniekheid in oorweging neem**

Knowles (1971) is van mening dat volwassenes se unieke leerstyl en -behoefte erken moet word. Volgens Kadushin en Harkness (2014) beskik beginner maatskaplike werkers oor 'n basis van lewenservaring, kennis, vaardighede en waardes wat erken, respekteer en geïntegreer moet word in hul leerervaring. Dus is dit belangrik dat elke supervisor regdeur die supervisieproses erkenning gee aan beginner maatskaplike werkers se uniekheid.

Die volgende tegnieke kan benut word om die werker se uniekheid in oorweging te neem.

*(a) Betrek die beginner maatskaplike werker aktief in assessering*

Tydens die aanvangs- en assesseringsfase, soos in Hoofstuk 2 bespreek, is aktiewe betrokkenheid van die beginner maatskaplike werker belangrik vir die samestelling van 'n werkspesifieke inventaris en persoonlike ontwikkelingsassessering. Dit is dus die supervisor se verantwoordelikheid om beginner maatskaplike werkers te betrek by die assessering van wat hy/sy reeds weet en wat hy/sy wil leer. Beginner maatskaplike werkers wat aktief betrokke is by die assessering van sy/haar eie onderrigbehoefte, voorkom vervelige leer.

Die beginner maatskaplike werker se indiensnemingsrekord en rekord van vorige ervaring bied relevante inligting oor sy/haar onderrig en ervaring. In die onderrigfunksie van supervisie is dit belangrik dat die supervisor die werker moet help om vaardighede te identifiseer, sowel as hoe hierdie vaardighede toepaslik gebruik kan word. Dit alles dui op die belangrikheid van die assesseringsfase in Engelbrecht (2019a) se sikliese voorstelling van die supervisieproses.

*(b) Individualiseer die leerder deur gebruik te maak van 'n persoonlike ontwikkelingsplan*

Volgens Kadushin en Harkness (2014) behels 'n persoonlike ontwikkelingsregister 'n presiese definisie van die kennis en vaardighede wat beginner maatskaplike werkers nodig het om spesifieke take te verrig. Dit stel voor dat die supervisor die beginner maatskaplike werker assesseer om sodoende vas te stel hoe hy/sy leer.

'n Persoonlike ontwikkelingsregister bevat 'n verklaring van wat die werker reeds weet en wat hy/sy moet leer, terwyl die persoonlike ontwikkelingsplan 'n aanduiding gee van wat hy/sy wil leer en hoe hy/sy dit wil leer. 'n Beginner maatskaplike werker se persoonlike ontwikkelingsplan is dus 'n sinvolle hulpmiddel in die leerproses. Dit is bepalend dat die supervisor nie net weet waar die beginner maatskaplike werker in terme van die leerproses is nie, maar ook waarheen hy/sy wil beweeg.

Die supervisor behoort ook te observeer hoe die werker supervisie benut, die vlak van motivering wat die werker demonstreer, die balans van rigiditeit en buigsaamheid in leer, die vlak van gereedheid en deelname in supervisiesessies, en die algehele houding teenoor die leersituasie en -inhoud wat geleer moet word. 'n Omvattende assessering van 'n werker bevat ook leerprobleme wat geassosieer word met persoonlike aspekte van die werker se funksionering (Kadushin & Harkness, 2014).

*(c) Voer die persoonlike ontwikkelingsplan uit*

Ter voorbereiding van 'n supervisiesessie moet die supervisor hersien wat die beginner maatskaplike werker die meeste nodig het om op daardie stadium te leer, hoe om die leerinhoud die beste te benader en hoe hy/sy waarskynlik sal reageer op die pogings om die inhoud te leer. Die supervisor hersien dus die beginner maatskaplike werker se uitvoering van die persoonlike ontwikkelingsplan in terme van die ontwikkelingsassessering en persoonlike ontwikkelingsregister wat tydens die aanvangsfase van die supervisieproses voltooi is. Individualisering impliseer dat elke werker 'n eie unieke manier het van leer.

*(d) Akkommodeer die beginner maatskaplike werker se tempo van leer*

Die supervisor moet onderrig individualiseer volgens die verskille in tempo of pas waarteen die werker leer. Alhoewel dit waar is dat mense meer effektief leer wanneer hulle teen hul eie pas leer, moet daar ook erkenning gegee word aan die feit dat die organisasie sowel as die kliënt benadeel sal word indien die leerproses vertraag word. Net soos wat dit belangrik is om die pas waarteen beginner maatskaplike werkers leer, te akkommodeer, is dit ook belangrik dat supervisors die werker se leerstyl akkommodeer en regdeur die supervisieproses in ag neem (Parker, 2017; Engelbrecht, 2019a).

### **3.7 Die proses van volwasseneonderrig**

Volgens Knowles (1984) bestaan die volwasseneonderrigproses uit sewe elemente. Hierdie elemente word vervolgens bespreek onder die supervisiefases waarin hulle plaasvind. Hierdie fases van volwasseneonderrig vind plaas binne die supervisieproses en moenie met die algehele supervisieproses verwar word nie.

### 3.7.1 Aanvangsfase

#### 3.7.1.1 *Die skep van 'n atmosfeer wat leer bevorder*

Knowles (1984) beklemtoon dat 'n gunstige klimaat 'n voorvereiste is vir effektiewe leer, alhoewel dit dikwels afgeskeep word. 'n Atmosfeer wat leer bevorder moet reeds in die aanvangsfase van die supervisieproses geskep word. Die aanvangsfase word beskou as die fondasie vir 'n gunstige werkende verhouding tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker (Engelbrecht, 2019a). Volgens Botha (2002) is 'n ondersteunende en aanvarende onderrigklimaat belangrik om selfgerigtheid te stimuleer. Kadushin (1984) en Botha (2002) is eensgesind dat 'n geskikte klimaat van onderrig uit 'n goeie fisiese en sielkundige atmosfeer geskep word. Kadushin (1984) bied 'n oorsig van hoe leer gestimuleer kan word deur 'n gunstige fisiese en sielkundige atmosfeer.

#### 3.7.1.2 *Fisiese atmosfeer*

Volgens Tsui (2005) verwys fisiese atmosfeer na die lokaal, sitplekreëling en atmosfeer waar supervisie gaan plaasvind. Kadushin (1984) argumenteer dat fisiese ongemak beginner maatskaplike werkers se leer kan belemmer. Dit is dus belangrik dat die omgewing waarin leer plaasvind gerieflik is met 'n matige temperatuur, goeie ventilasie en beligting, akoestiek en gemaklike sit en skryfgeriewe. Knowles (1984) en Kadushin en Harkness (2014) is eensgesind dat kleur, grootte en rangskikking in 'n lokaal aspekte is wat leer óf stimuleer óf strem.

Tsui (2005) argumenteer dat supervisiesessies wat in die supervisor se kantoor gehou word 'n negatiewe invloed op 'n beginner maatskaplike werker het, aangesien die supervisor se kantoor die werker mag herinner aan die ongelykheid van status en dat hy/sy 'n ondergeskikte is. Hy stel voor dat supervisie in 'n onderhoudskamer plaasvind aangesien dit privaatheid en konsentrasie sonder enige hindernisse bevorder.

'n Fisiese atmosfeer wat leer bevorder moet reeds tydens die aanvangsfase van die supervisieproses geskep word, veral omdat beginner maatskaplike werkers angstigheid en onsekerheid ervaar wat hul leer kan strem.

### 3.7.1.3 Sielkundige klimaat

Die sielkundige klimaat het te make met houdings, emosies en mentaliteit wat die supervisor en beginner werker na die supervisiesessie bring (Tsui, 2005). Knowles (1984) identifiseer die volgende kenmerke van 'n goeie sielkundige klimaat:

- *Wedersydse respek*: Andragogie impliseer dat beginner maatskaplike werkers meer gewillig is om te leer wanneer hulle voel dat hulle gerespekteer word. Wanneer hul mening of ervaring afgedruk, geïgnoreer of as onwaardig beskou word, word daar meer energie spandeer om daardie gevoelens te hanteer as om te leer.
- *Samewerking*: Dit is belangrik om samewerkende verhoudings in leersituasies te stimuleer. Soos in hoofstuk 2 bespreek, is die aanvangsfase die fondasie vir die skep van 'n positiewe supervisieverhouding. Tsui (2005) benadruk 'n goeie verstandhouding en duidelike kommunikasie tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker.
- *Wedersydse vertroue*: Net soos met wedersydse respek is beginner maatskaplike werkers meer geneig om te leer van persone wie hulle vertrou eerder as diegene wat hulle nie vertrou nie. Vertroue is die belangrikste element van die sielkundige konteks in supervisie (Shulman, 1993; Kadushin & Harkness, 2002; Munson, 2002). Hierdie vertroue skep 'n atmosfeer van sekuriteit wat die beginner maatskaplike werker meer vryheid sal bied om risiko's te neem sonder die vrees vir negatiewe kritiek (Tsui, 2005). Dit is dus die supervisor se verantwoordelikheid om 'n sin van wedersydse vertroue in leersituasie aan te moedig.
- *Ondersteuning*: Beginner maatskaplike werkers leer sonder enige twyfel beter wanneer hulle voel hulle word ondersteun eerder as veroordeel. 'n Ondersteunende supervisieverhouding is volgens Tsui (2005) fundamenteel tot beginner maatskaplike werkers se leerproses. Dit is die supervisor se verantwoordelikheid om ondersteunend te wees deur die beginner maatskaplike werker onvoorwaardelik met 'n positiewe agting te aanvaar. 'n Klimaat van ondersteuning hou verband met die ondersteuningsfunksie van supervisie (soos in Hoofstuk 2 bespreek) wat regdeur die supervisieproses geïmplementeer moet word. 'n Deurlopende klimaat van ondersteuning is veral

noodsaaklik vir beginner maatskaplike werkers in die Suid-Afrikaanse konteks waar hoë vlakke van stres en hoë gevalleladinge die norm is (Cloete, 2012; Manthorpe *et al.*, 2014). Vanweë beginner maatskaplike werkers se onsekerheid en angstigheid soos in Hoofstuk 2 beskryf, is dit belangrik dat supervisors die nodige ondersteuning regdeur die supervisieproses bied.

### **3.7.2 Assesseringsfase: Assessering van onderrigbehoefte**

Volgens Knowles (1984) is die integrasie van die volwassene se bewuste behoeftes (aangevoelde behoeftes) en die behoeftes van die organisasie (voorgeskryfte behoeftes) een van die probleme in die volwasseneonderrigproses. Om hierdie probleem aan te spreek moet onderrigbehoefte en leeraktiwiteite beplan word deur 'n model van verlangde vaardighede te ontwikkel. Wat Knowles in 1984 'n model van verlangde vaardighede genoem het, word vandag deur die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling en die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoep as persoonlike ontwikkelingsassessering geïdentifiseer (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDb, 2012). Hierdie aspek word aangespreek, in wat Engelbrecht (2019a) die assesseringsfase noem. Tydens hierdie fase word 'n persoonlike ontwikkelingsassessering gedoen en 'n persoonlike ontwikkelingsregister saamgestel.

Soos in Hoofstuk 2 bespreek, is 'n persoonlike ontwikkelingsassessering 'n proses waartydens inligting versamel word om 'n persoonlike ontwikkelingsregister saam te stel wat die beginner maatskaplike werker se onderrigbehoefte, sterktes, bates en vermoëns insluit (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDb, 2012). 'n Model van verlangde vaardighede, oftewel persoonlike ontwikkelingsassessering, dien as riglyn om leerdoelwitte te formuleer en leeraktiwiteite te beplan (Knowles, 1984).

Die tweede komponent in hierdie proses behels die bepaling van die gaping tussen die gestelde vaardigheid en die individu se huidige vlak van funksionering. Dit beklemtoon die beginner maatskaplike werker se vermoë om die gaping tussen sy/haar huidige funksionering en dit wat hy/sy wil bereik, self te evalueer. Prestasiebeoordeling is volgens Knowles (1984) ideaal om 'n balans tussen aangevoelde en voorgeskryfte behoeftes teweeg te bring. Terwyl Knowles (1984) prestasiebeoordeling as 'n komponent in die assesseringsfase beskou, is Engelbrecht

(2012) die mening toegedaan dat dit eerder 'n taak in die evalueringsfase is. In die volwasseonderrigproses is prestasiebeoordeling volgens Knowles (1984) 'n ooreenkoms tussen die fasiliteerder en die volwassene aangaande die behoeftes wat aangespreek moet word, en tot voordeel van beide die organisasie en die werker.

### **3.7.3 Beplanningsfase**

#### *3.7.3.1 Betrek die leerder by wedersydse beplanning*

Namate volwassenes se toenemende behoefte om selfgerig te wees ontwikkel, is dit belangrik dat hulle betrek word by beplanning en besluitneming. In Engelbrecht (2019a) se sikliese supervisieproses is dit belangrik om die werker tydens die beplanningsfase te betrek in die samestelling van 'n persoonlike ontwikkelingsplan. Volwassenes en veral beginner maatskaplike werkers voel baie meer toegewyd tot 'n leeraktiwiteit indien hulle aktief deel uitmaak van die beplanning en besluitneming (Knowles, 1984). Botha (2002) stel voor dat supervisors doelbewus geleenthede moet skep om beginner maatskaplike werkers te betrek by beplanning en besluitneming. Indien beginner maatskaplike werkers betrek word by die samestelling van die persoonlike ontwikkelingsplan word hulle aangemoedig om 'n bydrae te lewer tot die leerproses en beleef hulle 'n sin van eienaarskap en verantwoordelikheid wat tot hul leerervaring en terselfdertyd selfvertroue bydrae.

#### *3.7.3.2 Formulering van onderrigdoelwitte en die ontwerp van 'n ontwikkelingsplan*

Volgens Knowles (1984) is 'n persoonlike ontwikkelingsplan 'n effektiewe manier om leerders te help om hul onderrig te struktureer. In die eerste stap in die ontwerp van so 'n plan word die beginner maatskaplike werker se onderrigbehoefte omskep in 'n leerdoelwit wat in die leerproses bereik moet word. Tydens die tweede stap onderneem die beginner maatskaplike werker om met die hulp van die supervisor die mees effektiewe bronne te identifiseer om elke leerdoelwit te bereik. Effektiewe bronne in 'n leerproses sluit in die supervisor, beginner maatskaplike werker se portuurgroep en ander kundiges (Knowles, 1984). Die beginner maatskaplike werker spesifiseer dan watter bewyse gebruik sal word om aan te dui tot watter mate elke doelwit bereik is. Laastens spesifiseer die werker hoe die bewyse beoordeel gaan word. Dit is dan die supervisor se verantwoordelik om die persoonlike ontwikkelingsplan te hersien en seker te maak dat die vereiste doelwitte van die program ingesluit is, asook om



voorstelle te maak van alternatiewe bronne. Hierdie stap in die proses van volwasseneonderrig is soortgelyk aan wat Engelbrecht (2019b) voorstel as persoonlike ontwikkelingsassessering en -plan in die assesserings- en beplanningsfase van sy sikliese supervisieproses.

In sy voorstelling van die proses van volwasseonderrig argumenteer Knowles (1984) dat die formulering van doelwitte 'n dinamiese proses is wat ontwikkel en verander na gelang van die identifisering van nuwe onderrigbehoefte. Die dinamiese aard en ontwikkeling van onderrigbehoefte is een van die redes hoekom Engelbrecht (2019a) die proses van supervisie as 'n siklus eerder as liniêr beskou. Dit beteken dat indien 'n beginner maatskaplike werker se onderrigbehoefte verander mag, die leerdoelwit ook verander. Ontbrekende doelwitte kan dus aangevul word deur 'n onderhandelingsproses tussen die supervisor en die beginner maatskaplike werker.

#### **3.7.4 Kontrakfase**

Alhoewel die volwasseonderrigproses nie eksplisiet verwys na kontraktering soos Engelbrecht (2019a) in sy sikliese voorstelling van die supervisieproses nie, word daar melding gemaak van 'n ooreenkoms wat op kontraktering dui. Die ooreenkoms tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker word bereik in die kontrakfase van die supervisieproses soos in Hoofstuk 2 bespreek. Munson (2002), Tsui (2005) en Engelbrecht (2019b) beskou kontraktering as 'n taak in die kontrakfase wat 'n wedersydse ooreenkoms rakende die aard van die supervisieverhouding, -skedule, -metode, -prosedures, konfidensialiteit en wyse van terugvoering en hersiening bevat.

Dit is belangrik dat ooreenkomste bereik moet word op 'n nie-outokratiese wyse. Die vennootskapbeginsel is dus belangrik tydens die kontrakfase in die supervisieproses. Nadat die supervisor die persoonlike ontwikkelingsplan goedgekeur het en die kontrak onderteken is, is dit gereed vir die beginner maatskaplike werker om uit te voer. Dit is belangrik dat die supervisor ten alle tye beskikbaar moet wees as mentor.

#### **3.7.5 Implementeringsfase: Uitvoering van leeraktiwiteite**

In die uitvoering van leeraktiwiteite onderneem die supervisor en werker 'n gesamentlike verantwoordelikheid vir die leerproses (Botha, 2002). Dit beteken dat die supervisor tydens hierdie stadium die onderrigtegnieke moet benut en die beginner maatskaplike werker die geleentheid bied om die nuwe kennis wat aangeleer is, toe

te pas. Tydens die implementeringsfase word die praktiese aanwending van leermateriaal van krag. Die effektiwiteit van leeraktiwiteite word geëvalueer tydens die evalueringsfase.

### **3.7.6 Evalueringsfase: Evaluering van leeraktiwiteite**

Volgens Knowles (1984) is die hoofdoel van evaluering om leer en onderrig te bevorder eerder as om die leeraktiwiteit te regverdig. Supervisors van beginner maatskaplike werkers moet dus verseker dat evaluering nie staties en negatief is nie, maar eerder lei tot 'n herassessering van onderrigbehoefte en verdere leer. In die evalueringsfase maak supervisors gebruik van 'n prestasiebeoordeling om werkers te evalueer (Engelbrecht, 2019a). Herassessering versterk die idee van voortgesette leer wat Engelbrecht (2019b) in die siklusse voorstelling van die supervisieproses benadruk. Die effektiwiteit van die leerproses is nie net opgesluit in die gesamentlike evaluering van die supervisor en die werker nie, maar ook verdere selfevaluering van die werker.

## **3.8 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk toon die toepassing van volwasseneonderrig binne 'n maatskaplikewerk-konteks aan. Die proses van volwasseneonderrig, sowel as die beginsels en tegnieke tydens beginner maatskaplikewerksupervisie is bespreek, soos voorgestel en aangepas deur Kadushin (2014). Hoofstuk 2 oorsleutel met Hoofstuk 3 in terme van die supervisieproses en die volwasseneonderrig proses. Om hierdie rede is daar deurlopend verwys na die vorige hoofstuk van hierdie studie. Hoofstuk 4 fokus op die empiriese ondersoek om die doelstellings van die studie te bereik.

## **HOOFSTUK 4**

# **EMPIRIESE ONDERSOEK NA BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKERS SE ERVARING VAN VOLWASSENEONDERRIG TYDENS SUPERVISIE**

### **4.1 INLEIDING**

Die doel van die navorsingstudie is om om 'n indiepte begrip te verkry van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig gedurende supervisie. Waar Hoofstuk 2 die proses van beginner maatskaplikewerker-supervisie verduidelik, eksploreer en beskryf Hoofstuk 3 die teorieë van volwasseneonderrig in beginnermaatskaplikewerker-supervisie.

Hierdie hoofstuk fokus op die derde doelwit van die studie: 'n empiriese ondersoek in beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig gedurende supervisie. Dit bevat die bevindinge wat vanuit die semi-gestruktureerde onderhoude verkry is. Temas, subtemas en narratiewe is benut om beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie te analiseer en interpreteer. Die hoofstuk is verdeel in Afdeling A wat 'n oorsig bied van die navorsingsmetodologie wat gebruik is, Afdeling B wat 'n ontleding en bespreking van die bevindinge van die studie bevat en Afdeling C waarin data ontleed is in terme van tema's en subtema's.

## **AFDELING A**

Hierdie afdeling bevat 'n oorsig van en reflekteer op die navorsingsmetodologie wat tydens die studie gebruik was. Die navorsingsmetodologie is in meer besonderhede in die eerste hoofstuk bespreek.

### **4.2 NAVORSINGSMETODE**

Die navorsingsmetode word bespreek met verwysing na die navorsingsbenadering en -ontwerp, steekproefneming, data-insamelingsmetode en data-ontleding. Die studie se bevindinge word dan gevolglik geanaliseer en geïnterpreteer.

### **4.2.1 Navorsingsbenadering**

Om beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig tydens supervisie te verkry is daar gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering. Volgens Babbie en Mouton (2006), Rubin en Babbie (2007) en Fouché en Delport (2011) help 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering die navorser om 'n beter begrip van 'n komplekse situasie te verkry. Hierdie navorsingsbenadering het 'n indiepte begrip van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie verskaf deur hulle die geleentheid te bied om hul ervarings deur middel van breedvoerige narratiewe oor te dra.

### **4.2.2 Navorsingsontwerp**

Die studie het gebruik gemaak van 'n beskrywende en verkennende ontwerp om insig van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig tydens supervisie te verkry. Volgens Fouché en De Vos (2011) en Yin (2003) word 'n beskrywende ontwerp gebruik om 'n werklike beeld en gedetailleerde inligting van 'n situasie te verkry. 'n Verkennende navorsingsontwerp word verder gebruik om die beskrywende navorsing aan te vul (Kreuger & Neuman, 2006). Volgens Fouché en De Vos (2011a) word 'n verkennende ontwerp gebruik om meer insig in 'n situasie, verskynsel, gemeenskap of individu te verkry. Weens die gebrek aan empiriese data rakende volwasseneonderrig tydens supervisie, is beide 'n beskrywende en verkennende navorsingsontwerp noodsaaklik om so veel as moontlik inligting te bekom.

### **4.2.3 Steekproef**

Vir die doeleindes van hierdie studie is sneeubalsteekproefneming gebruik. Sneeubalsteekproefneming verwys na die uitbreiding of aanvulling van die aantal deelnemers wat vir die studie benodig word deur van verwysings gebruik te maak (Lombard, 2016). Rubin en Babbie (2007) en Carey (2013) beskryf sneeubalsteekproefneming as 'n metode wat gebruik word wanneer lede van 'n populasie moeilik gevind word. Alston en Bowles (2003) stel voor dat sneeubalsteekproefneming gebruik word wanneer daar 'n gebrek aan kennis of inligting van die steekproef bestaan. Weens die gebrek aan empiriese data was die

gebruik van sneeubalsteekproefneming effektief. Geen struikelblokke is ervaar tydens die steekproefneming en deelnemers is geredelik gevind.

### **Kriteria vir insluiting by die steekproef:**

Die volgende kriteria vir insluiting van deelnemers is gestel:

- Beginner maatskaplike werkers met minder as 24 maande ondervinding in die maatskaplikewerk-praktyk
- Beginner maatskaplike werkers geregistreer by die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe
- Afrikaans en/of Engels magtig
- Werkzaam by 'n welsynsorganisasie
- Ontvang supervisie deur 'n geregistreerde maatskaplike werker.

Die insluitingskriteria was toepaslik vir die navorsingstudie, aangesien ten minste 20 deelnemers gevind kon word wat aan hierdie kriteria voldoen. Alhoewel die kriteria beide Afrikaans en Engels sprekende deelnemers insluit, is slegs Afrikaanssprekende deelnemers tydens die studie gebruik.

'n Steekproef van 20 Suid-Afrikaanse beginner maatskaplike werkers is in die studie ingesluit. Volgens Strydom (2005) is 'n steekproefgrootte van 20 deelnemers groot genoeg om 'n veralgemening van die groter populasie te maak. Deelnemers is telefonies gekontak en persoonlike toestemming is verkry om deel te neem aan die studie. 'n Afspraak is in die deelnemers se persoonlike hoedanigheid, en buite werksverband gereël sodat die onderhoud nie inbraak maak op die deelnemer se werksaamhede in 'n organisasie nie.

Na afloop van die onderhoud met 'n betrokke deelnemer is die navorser verwys na ander deelnemers wat voldoen aan die insluitingskriteria. Toestemming is verkry van elke deelnemer deurdat 'n inwilligingsvorm (bylae 2) geteken is. Daar was aan die deelnemers kommunikeer dat deelname vrywillig is en dat elkeen se identiteit en inligting anoniem behoue gaan bly. Onderhoude het ongeveer 30-60 minute geduur. Onderhoude het tussen Julie en September 2018 plaasgevind. Die tydperk waarin die onderhoude plaasgevind het was toepaslik vir die studie, want meeste beginner

maatskaplike werkers was in daardie tydperk meer as ses maande in die professie en kon dus meer breedvoerige inligting bied rakende hulle ervaring van onderrigbeginsels tydens supervisie.

#### **4.2.4 Data-insamelingsmetode**

Data is versamel deur gebruik te maak van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule wat uit oop en geslote vrae bestaan. 'n Semi-gestruktureerde onderhoudskedule is gebruik omdat dit buigsaamheid en diepte vir die eksplorering van die studie gebied het. Alle deelnemers het toestemming gegee vir die gebruik van 'n bandopname. Onderhoude was streng volgens die onderhoudskedule uitgevoer (Sien bylae 1 vir 'n voorbeeld van die onderhoudskedule.). Onderhoude is getranskribeer kort na elk van onderhoude gevoer was. Die onderhoude het sinvol verloop en meeste deelnemers het die vrae verstaan en toepaslike antwoorde gebied. Sommige deelnemers het wel emosioneel geraak tydens hulle reflektering van insidente waar hulle benadeel is.

#### **4.2.5 Data-ontleding**

Nadat 20 onderhoude gevoer is, en 'n versadigingspunt van data bereik is, het data-ontleding plaasgevind. Die kwalitatiewe data wat ingesamel is, is ontleed, georganiseer en geredigeer. 'n Gedenaturaliseerde (*“Denaturalized”*) benadering (Oliver, Serovich, Mason, 2005) is tydens transkribering gebruik, wat fokus op die inhoud eerder as manier hoe die data oorgedra was. Die gedenaturaliseerde proses is met presisie uitgevoer om te verhoed dat die betekenis en interpretasies wat die deelnemers deel, verander of weggelaat word. Die proses van denaturalisering was suksesvol en geen hindernisse is ervaar nie. Die narratiewe wat in hierdie studie gebruik is, bied 'n geheelbeeld van die deelnemers se werklike ervaring van volwasseneonderrig tydens supervisie. Inligting is volgens temas ontleed en narratiewe, tabelle en figure is gebruik om die konteks van die studie te verduidelik.

## **AFDELING B**

### **4.3 BEVINDINGE VAN NAVORSING**

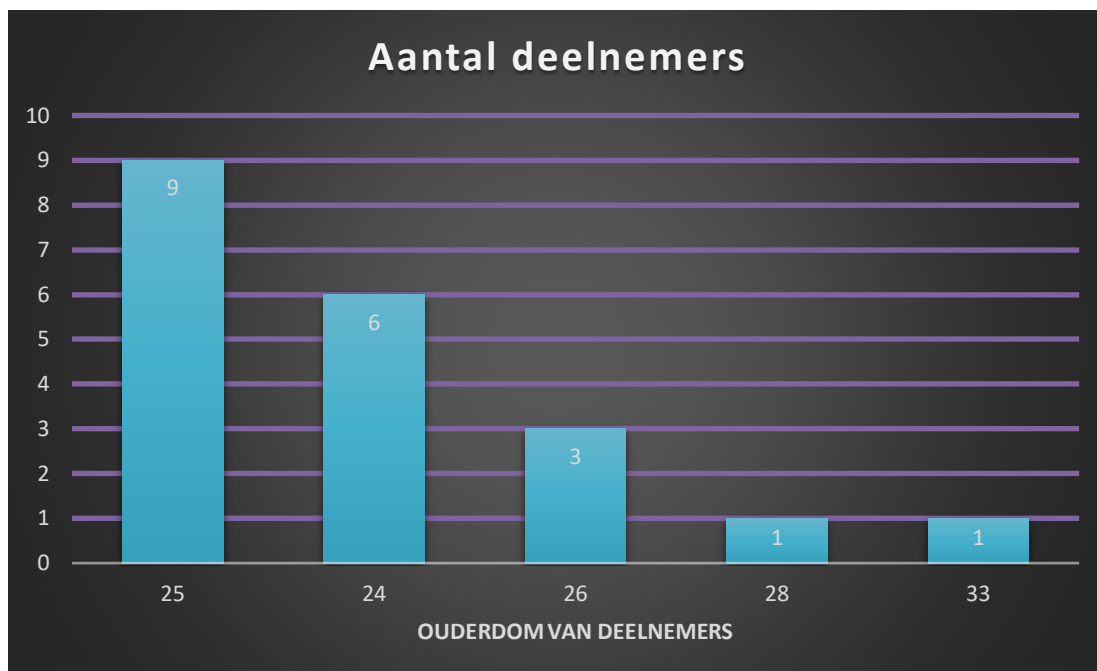
Die bevindinge van hierdie studie word vervolgens bespreek en ontleed.

### 4.3.1 Identifiserende besonderhede

Die identifiserende besonderhede van die deelnemers word in terme van ouderdom, tydperk in die maatskaplikewerk-professie en werkskonteks bespreek. Hierdie identifiserende besonderhede bied 'n konteks aan die deelnemers se narratiewe. 'n Volledige uiteensetting van die deelnemense se biografiese besonderhede is in bylae 6 beskikbaar. Dit bied die leser 'n geheelbeeld om die deelnemers se reponse mee te interpreteer.

#### 4.3.1.1 Ouderdom

Deelnemers se ouderdom word in die onderstaande figuur voorgestel.



**Figuur 4.1 Ouderdom van deelnemers (N=20)**

Vanuit die bostaande figuur is dit duidelik dat die oorhoofse meerderheid van die deelnemers tussen 24 en 25 jaar oud is. Dit terwyl meeste Suid-Afrikaanse supervisors volgens Bradley *et al.* (2010) 30 jaar en ouer is. Dit stel 'n definitiewe generasiegaping tussen supervisor en beginner maatskaplike werker voor. Vanweë die deelnemers se ouderdom is die benutting van volwasseneonderrig beginsels tydens onderrig in supervisie van kardinale belang. Die deelnemers wat 25 jaar en jonger is, het hul maatskaplikewerkgraadprogram in 2013/2014 begin terwyl sommige deelnemers wat ouer as 25 jaar is, het reeds in 2012 begin. Die een deelnemer wat 33 jaar oud is het op 'n laat ouderdom die graadkursus in maatskaplike werk begin.

#### 4.3.1.2 Tydperk in die maatskaplikewerk-professie

Alle deelnemers wat deel uitmaak het van die studie is geregistreerde beginner maatskaplike werkers. Janse van Rensburg (2009) definieer 'n beginner maatskaplike werker as 'n geregistreerde maatskaplike werker met minder as 24 maande ervaring in die praktyk. Hier volg 'n uiteensetting van die hoeveelheid maande wat elk van die deelnemers in die maatskaplikewerk-professie is:

**Tabel 4.1: Deelnemers se tydperk in die professie (N=20)**

Hoeveelheid deelnemers	Aantal maande in Maatskaplikewerkprofessie
1	3
1	6
3	7
3	8
1	10
2	11
2	13
1	14
2	18
2	20
2	23

Net meer as die helfte van die deelnemers het minder as 12 maande ervaring in die maatskaplikewerk-praktyk. Volgens die ontwikkelingsteorie is beginner maatskaplike werkers hoogs afhanklik van supervisie en word hul motivering vir supervisie hoofsaaklik gedryf deur hoë vlakke van angstigheid (Engelbrecht, 2019a). Om hierdie rede stel die Raamwerk vir Supervisie voor dat beginner maatskaplike werkers vir ten



minste drie jaar elke tweede week supervisie moet ontvang (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Hierdie beperkte werkservaring, angstigheid en onsekerheid van die deelnemers maak hulle afhanklik van gereelde en gestruktureerde supervisie.

#### 4.3.1.3 Werkskonteks

Vervolgens word die werkskonteks van die beginner maatskaplike werkers ontleed en bespreek.

**Tabel 4.2: Die werkskonteks van deelnemers (N=20)**

Aantal deelnemers	Werkskonteks
13	NGO – Kinderbeskerming
4	NGO – Terapeutiese dienste aan skole
1	NGO – Volwasse oortreders
1	NGO – Nagskuiling
1	Staat – Kinderbeskerming

Die bostaande tabel bied 'n voorstelling aan van die werkskonteks van elk van die deelnemers in die studie. Die ontleiding van die werkskonteks van die deelnemers is noodsaaklik, aangesien dit mag help met die interpretasie van die deelnemers se narratiewe. Meeste deelnemers werk hoofsaaklik in kinder- en gesinsorganisasies wat primêr fokus op kinderbeskerming. Bykans al die deelnemers werk vir NGOs wat gesubsidieer word deur die staat. Slegs een van die deelnemers is werksaam in die staatsdiens. Tydens die studie is ondervind dat daar selde beginner maatskaplike werkers in staatsdiensorganisasie werk, ten spyte van die feit dat die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling meeste van hierdie beginner maatskaplike werkers se opleiding gefinansier het met die belofte dat hulle in diens geneem sou word. Geen

tendens kon tydens die ontleding van deelnemers se narratiewe gevind word, wat daarop dui dat die beleving van die beginner maatskaplike werkers, werkzaam by verskillende organisasies, werklik verskillend is nie. Die ervarings van die deelnemers was grootliks homogeen ten opsigte van die vrae wat aan hulle gestel is, en het die navorser in staatgestel om voorbeelde van verteenwoordigende narratiewe vir die doeleindes van hierdie studie aan te bied. Die onderhoude het dus op beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrigbeginsels in supervisie gefokus, en nie op die impak van verskillende organisasie-omgewings op hulle ervarings nie.

## AFDELING C

In hierdie afdeling word die data ontleed en bespreek in terme van temas en subtemas. Narratiewe word kursief ten toon gestel sodat die leser dit maklik kan lees en onderskei.

### 4.3.2 Temas en subtemas

'n Totaal van agt temas en voortvloeiend subtemas is geïdentifiseer uit die deelnemers se narratiewe. Vervolgens word 'n samevatting van die temas en subtemas getoon.

**Tabel 4.3: Temas en subtemas**

<b>Temas</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Tema 1: Gestruktureerde supervisie</b>	
1. Gestruktureerde supervisie	Supervisieprogram
	Gereeldheid van supervisie
	Duur van supervisiesessies
	Supervisieproses
	Fokus van supervisie
<b>Temas 2-7: Volwasseneonderrigbeginsels</b>	
2. Motivering tydens supervisie	Wyse waarop motivering plaasvind
	Relevansie van leer

3. Geskiktheid van die leersituasie/omgewing	Struktuur van supervisie
	Atmosfeer tydens supervisie
	Erkenning van bestaande kennis en vaardighede
	Vertroue in die werker se vermoë om te leer
	Supervisor se selfvertroue
4. Professionele prestasies	Loof en prys van professionele prestasies
	Gereeldheid van evaluering
	Gevoelens oor eie vaardighede
	Voorbereiding op moontlike mislukings
5. Deelname tydens supervisie	Aanmoediging van deelname
	Betrokkenheid by die beplanning van supervisie-agenda
6. Oordrag van leerinhoud	Interessantheid en belangrikheid van leerinhoud
	Wyse waarop leerinhoud oorgedra word
	Gebruik van teoretiese raamwerke
7. Uniekheid	Erkenning van uniekheid tydens supervisie
	Erkenning van die pas waarteen geleer word
	Persoonlike ontwikkelingsassessering en gebruik van 'n persoonlike ontwikkelingsplan.
<b>Tema 8: Onderrigfunksie</b>	
8. Onderrigfunksie tydens supervisie	Belewenis van onderrig tydens supervisie
	Bydrae van supervisie

Vervolgens word elke tema afsonderlik bespreek ten einde leservriendelikheid te verseker.

## Tema 1: Gestruktureerde supervisie

**Tabel 4.3.1: Gestruktureerde supervisie**

Tema	Subtema
Gestruktureerde supervisie	Gestruktureerde supervisieprogram
	Gereeldheid van supervisie
	Duur van supervisiesessie
	Supervisieproses
	Fokus van supervisie

### 4.3.2.1 Tema 1: Gestruktureerde supervisie

In hierdie afdeling is deelnemers gevra of hulle supervisor 'n gestruktureerde supervisieprogram volg, hoe gereeld en hoe lank supervisie duur, of daar 'n sigbare supervisieproses gevolg word en wat die fokus van supervisie is.

#### Subtema: Supervisieprogram

Deelnemers is gevra of daar 'n spesifieke gestruktureerde supervisieprogram tydens supervisie gevolg word. Meeste van die deelnemers het aangedui dat supervisie nie gestruktureerd is nie. Hier volg van die narratiewe van die deelnemers:

Deelnemer 1: “Vir die tyd wat ek 'n maatskaplike werker is, het ek geen gestruktureerde supervisie ontvang nie. Onbeplande supervisie vind nogal gereeld plaas.”

Deelnemer 2: “Vir die 12 maande wat ek daar werk het ek geen gestruktureerde sessies ondergaan.”

Deelnemer 3: “Aan die begin, soos in die eerste twee maande, was supervisie gereeld ... maar daarna toe is dit soos in die verbygaan, as ek iets het om te vra of as sy iets het om te vra dan sal sy vra, maar dit was nie gestruktureerde supervisie nie.”

Deelnemer 19: “Ek het 'n supervisor, maar ek kry nie gestruktureerde supervisie nie. So dis nie 'n sessie wat gereël word nie. Ons is in een kantoor so dit gebeur net outomaties.”

Deelnemer 16: *“Dis basies ’n walk-in, ask and leave. Ek sal kom en vra, dan antwoord sy en there you go. Dit is nie sit-down waar julle dit bespreek nie.”*

Uit die bostaande narratiewe is dit duidelik dat die meeste van die beginner maatskaplike werkers nie gestruktureerde supervisie ontvang nie, ondanks Cloete (2012) en Joseph (2016) se mening dat gereelde gestruktureerde supervisie noodsaaklik is vir beginner maatskaplike werkers weens hulle gebrek aan praktykservaring. Die analise van die narratiewe bevestig die Werwing en Retensie strategie van die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (Departement Maatskaplike Ontwikkeling, 2009) se bevinding dat daar ’n gebrek aan gestruktureerde maatskaplikewerksupervisie in Suid-Afrika is.

Weens die ongestruktureerde aard van supervisie kan daar dus geargumenteer word dat beginner maatskaplike werkers nie die kwaliteit supervisie ontvang wat nodig is vir professionele groei en ontwikkeling nie. Ongestruktureerde supervisie word in verskeie studies aangedui as een van die hoofredes hoekom supervisie konstant negatief ervaar word en waarom ontnugterde beginner maatskaplike werkers die beroep verlaat (Joseph, 2016; Alpaslan & Schenck, 2012; Naidoo & Kasiram, 2006; Schenck, 2004). Volgens Cloete (2012) en Joseph (2016) is gereelde gestruktureerde supervisie veral belangrik vir beginner maatskaplike werkers vanweë hulle beperkte ervaring en gepaardgaande afhanklikheid en angstigheid. Na aanleiding van die narratiewe hierbo is gestruktureerde supervisie nie ’n realiteit vir meeste beginner maatskaplike werkers nie.

Ander deelnemers het aangedui dat hulle wel ’n gestruktureerde program volg tydens supervisie. Hier volg van die narratiewe:

Deelnemer 15: *“Dit is gestruktureerd in die sin dat die supervisor vooraf haar maandbeplanning aanstuur en dan skeduleer sy ons supervisie met ’n dag en tydgleuf.”*

Deelnemer 19: *“Ons het elke tweede maand groepsupervisie ... en dan kry ons een keer ’n maand individuele supervisie. So dit is baie gestruktureerd.”*

Dit blyk dat die deelnemers in die bostaande narratiewe ’n gestruktureerde program volg soos voorgestel in die Raamwerk vir Supervisie (DSD & SARMDB, 2012). Volgens die Raamwerk vir supervisie bestaan ’n gestruktureerde supervisiesessie uit

deeglike beplanning in ooreenstemming met die werker se persoonlike ontwikkelingsplan, identifisering van 'n supervisie-doel, die teenwoordigheid van 'n supervisie-agenda en die opstel van 'n supervisieverslag met beide die supervisor en werker se handtekening wat die inhoud van die verslag valideer.

Alhoewel die deelnemers in die bostaande narratiewe aanvoer dat hulle gestruktureerde supervisie ontvang, vind supervisie nie plaas soos voorgeskryf vir beginner maatskaplike werkers nie. Die Raamwerk vir Supervisie stel voor dat beginner maatskaplike werkers vanweë hulle beperkte praktykservaring vir ten minste drie jaar elke tweede week supervisie moet ontvang. Die deelnemers het aangedui dat hulle een keer 'n maand individuele supervisie ontvang en groepsupervisie een keer elke tweede maand. Meeste deelnemers het aangedui dat dit nie voldoen aan hulle onderrigbehoefte nie, siende dat hulle groei en ontwikkeling afhanklik is van gereelde en gestruktureerde supervisie.

#### Subtema: Gereeldheid van supervisie

Deelnemers in die studie is gevra hoe gereeld onbeplande en ongestruktureerde supervisiesessies plaasvind. Meeste deelnemers het aangedui dat ongestruktureerde en onbeplande supervisie meer gereeld plaasvind as gestruktureerde supervisiesessies. Die gereeldheid van onbeplande supervisie is deur meeste deelnemers toegeskryf aan behoeftes wat gepaardgaan met 'n "oop-deur beleid". Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 8: *"Jy kan enige tyd daar gaan in-pop."*

Deelnemer 5: *"Onbeplande konsultasies (vir my) sal drie keer per dag wees wanneer ek in-pop by haar en iets vra. Of dit sal via e-pos korrespondensie ook wees ... dit is gelang my behoefte."*

Deelnemer 6: *"Hier gebeur dinge on the go ... So ek kan elke dag by haar in-pop vir vyf minute en ek kan vir haar vra ..."*

Deelnemer 1: *"Onbeplande supervisie gebeur gereeld, veral na 'n program dan sal sy kom in-pop of as ek 'n probleem het sal ek altyd gaan vra ... haar deur is oop al is sy so besig."*

Deelnemer 19: *“Konsultasies is telefonies en vind plaas na gelang van behoefte. As daar mos nou ’n krisis opduik of ’n geval wat ons nie kan beheer nie of leiding nodig het.”*

Deelnemer 18: *“Dit gebeur seker 2 of 3 keer per dag ... afhangend van my behoefte.”*

’n Analise van die bostaande narratiewe wys dat supervisie nie volgens gereelde geskeduleerde tye plaasvind soos wat dit deur die Supervisie Raamwerk vir die Maatskaplikewerk-professie voorgeskryf word nie. Die Supervisie Raamwerk vir die Maatskaplikewerk-professie in Suid-Afrika stel voor dat beginner maatskaplike werkers vir ten minste drie jaar elke tweede week supervisie moet ontvang. Dit dui daarop dat supervisie nie planmatig is nie, maar wel situasioneel en meestal uit die gee van raad bestaan, wat nie in die werklik sin van die woord as supervisie beskryf kan word nie. Meeste van die deelnemers het aangedui dat supervisie plaasvind deurdat ’n “oop-deur”-beleid gevolg word. ’n Oop-deur-beleid, volgens die deelnemers is dat hulle vrye toegang het tot die supervisor se leiding soos hulle dit benodig vir hulle gevallelading of enige werksverwante kwessies. Noble en Irwin (2009) het hierdie tipe benadering supervisie “on the run” genoem.

Volgens Noble en Irwin (2009) en Engelbrecht (2013) is “on the run”-supervisie ’n realiteit in veral maatskaplikediensorganisasies omdat supervisors te besig is met die uitvoering van verskeie bestuurstake en soms ook nog self veldwerk doen. Die Raamwerk vir Supervisie in Suid-Afrika voer aan dat gebrekkige supervisie soos “on the run”-supervisie ’n afname in produktiwiteit en kwaliteit van maatskaplikewerkdienstelewing tot gevolg het (DSD & SARMD, 2012). Daar kan dus geargumenteer word dat hierdie benadering tot supervisie bydra tot die heersende dalende kwaliteit in die Suid-Afrikaanse supervisiepraktyk (Departement Maatskaplike Ontwikkeling, 2006).

’n Ander rede wat toegeskryf word aan die dalende supervisiekwiteit is die toenemende tekort aan bekwame en opgeleide supervisors (Departement Maatskaplike Ontwikkeling, 2006). Na aanleiding van die narratiewe word veral beginner maatskaplike werkers benadeel weens die gebrek aan gereelde, gestruktureerde en kwaliteitsupervisie, wat op die maatskaplike werker se ontwikkelingsplan gegrond is. Hulle word ontnem van professionele groei en

ontwikkeling omdat hulle nie supervisie ontvang soos voorgeskryf deur die standarde van die Raamwerk vir Supervisie nie (DSD & SARMDB, 2012).

Die huidige trant in supervisie pas Kadushin (1992: 230-231) se analogie van supervisie waar hy supervisie aan maatskaplike werkers beskryf as “like making music or just being random sounding of notes”. Dit verwys na die huidige neoliberale diskoers en bestuurgerigte benadering in die maatskaplikewerk-praktyk waar die fokus gerig is op effektiwiteit, doeltreffendheid, verantwoordbaarheid en bewysbaarheid van maatskaplikewerkdienste (Lewis, Packard & Lewis, 2007; Earle, 2008; Cloete, 2012; Engelbrecht, 2014a; Joseph, 2016). Dit noodsaak dus die vraag of huidige praktyke ooreenstem met die primêre doel van supervisie, wat is om maatskaplike werkers in staat te stel om die bes moontlike dienste aan diensverbruikers te verskaf (Botha, 2002; Tsui, 2005; Bogo & McKnight, 2006; DSD & SARMDB, 2012).

#### Subtema: Duur van supervisiesessies

Tydens die empiriese ondersoek is deelnemers gevra hoe lank supervisiesessies duur. Die meeste van die deelnemers wat gestruktureerde supervisie ontvang, het aangedui dat ’n tipiese supervisiesessie ongeveer een en ’n half uur (90 minute) duur. Hier volg van die narratiewe van die deelnemers.

Deelnemer 15: “Omtrent ’n uur en ’n half ...”

Deelnemer 14: “Uur en ’n half tot twee ure.”

Deelnemer 4: “My laaste een was omtrent vir ’n uur en ’n half.”

Deelnemer 2: “Dit was 90 minute, niks meer nie”

Deelnemer 6: “Afhangend van die lêers, maar gewoonlik ’n uur en ’n half tot twee en ’n half ure.”

Kadushin (1992), O’Donoghue *et al.* (2004); Tsui (2005) en Hair, (2013) stel voor dat ’n supervisiesessie ongeveer 1 uur en 30 minute duur. Vanuit die narratiewe blyk dit dat die duur van meeste deelnemers se supervisiesessies eens is met dit wat deur Kadushin (1992), O’Donoghue *et al.* (2004); Tsui (2005) en Hair, (2013) voorgestel word.



Deelnemer 5: “Gestruktureerde sessies is gewoonlik so twee ure. Onbeplan is 15 minute tot ’n halfuur (30 minute).”

Deelnemer 3: “Onbeplande supervisie tussen 2 en 5 minute.”

Deelnemer 19: “Omtrent 5 tot 10 minute. Jy kan ook nie te lank praat nie, want jy kry ’n telefoniese bill per social worker.”

Daar blyk ’n korrelasie te wees tussen die deelnemers wat in die vorige afdeling genoem het dat hulle “on the run”-supervisie ontvang, en deelnemers in die bostaande narratiewe wat supervisie van minder as 30 minute ontvang. Dit blyk dus dat supervisie aan hierdie deelnemers betreklik kort is (minder as 30 minute per keer). Vir argumentsonthouwe kan “on the run”-supervisie nie as supervisie gedefinieer word volgens die definisie soos hervat in die Raamwerk van Supervisie nie (DSD & SARMDB, 2012).

#### Subtema: Supervisieproses

Tydens die navorsingstudie is deelnemers gevra of daar ’n identifiseerbare supervisieproses gevolg word. Baie van die deelnemers het aangedui dat daar geen supervisieproses gevolg word nie. Hier volg van die narratiewe vanuit die studie.

Deelnemer 7: “Nee. Daar is glad nie ’n identifiseerbare supervisieproses nie. Ek kan nie eers onthou dat ek ’n kontrak geteken het vir supervisie nie. My leerbehoefte is nie eens geassesseer nie.”

Deelnemer 5: “Nee ... die eerste keer toe ek hier gekom het toe was ek veronderstel om georiënteer te word en al daai, maar toe was dit vul dit in, dan sal sy gou verdwyn en dan kom sy weer. Daar is geen assessering, kontraktering, implementering en evaluering nie. Jy word by die diep kant ingegooi en moet net swem.”

Deelnemer 18: “Daar was assessering die eerste dag. Daar was verbale kontraktering, evaluering is definitief nie gedoen nie. Ek dink daar moet evaluering wees soos ‘vind jy baat of help supervisiesessies’ ...’daar is niks van wat weet ek reeds of, wat wil ek leer’, was gedoen nie. So hulle weet nie wat ek nie weet nie. Ek wonder soms self wat weet die mense? Ek word soos elke dag seker in die diep kant gegooi.”

Deelnemer 16: *“My leerbehoefte is nooit geassesseer as beginner maatskaplike werker nie. Ek weet nie wat die organisasie se verwagtinge is nie en die organisasie weet nie wat my verwagtinge is nie. Ek is letterlik in die diep kant gegooi. Ek moes on the get go learn.”*

Deelnemer 6: *“Nee ek dink nie so nie. Ek sou seker geweet het as daar een (supervisieproses) gevolg was. Ek het ’n supervisiekontrak heel aan die begin geteken, maar supervisie vind nie plaas volgens die kontrak nie.”*

Deelnemer 3: *“Nee, glad nie ... sy volg nie die proses van supervisie nie. Geen supervisiekontrak is geteken nie, geen assessering van my leerbehoefte is gedoen nie.”*

Dit blyk uit die bostaande narratiewe dat daar nie ’n sigbare supervisieproses gevolg word nie. Dit is in teenstelling met Engelbrecht (2014b) se mening dat ’n supervisieproses gevolg moet word wat bestaan uit ’n aanvangs-, assesserings-, beplanning-, kontrak-, implementering- en evalueringsfase. Baie deelnemers het aangedui dat hulle onderrigbehoefte nie geassesseer was of dat hulle nie ’n kontrak onderteken het nie. Dit terwyl Parker (2017) die noodsaaklikheid van die elke fase in die supervisieproses benadruk. Dit is dus duidelik dat daar nie ’n supervisieproses in maatskaplikewerksupervisie gevolg word nie. Daar kan dus geargumenteer word dat die ontwikkeling van die beginner maatskaplike werker se professionele identiteit belemmer word weens die afwesigheid van ’n sigbare supervisieproses.

Volgens Tsui (2005) is die aanvangs- en assesseringsfase fundamenteel vir ’n goeie professionele verhouding tussen die supervisor en werker. Die afwesigheid van hierdie fases in die supervisieproses verhoed dus dat ’n goeie werkende verhouding gevestig word. Die afwesigheid van hierdie fases beteken ook dat beginner maatskaplike werkers aan hulle eie oorgelaat word. Hulle word “in die diep kant ingegooi”, met gebrekkige ondersteuning en geen benutting van enige onderrigbeginsel of -proses nie.

Volgens Tsui (2004), O’Donoghue, Munford en Trlin (2004), Eketone (2012) en Pack (2014) is ’n positiewe supervisieverhouding veral belangrik vir beginner maatskaplike werkers, aangesien dit bydra tot die groei en ontwikkeling van die werker se professionele identiteit. Dit is in die beginfase waar beginner maatskaplike werker se

angstigtheid en onsekerheid aangespreek behoort te word met die handhawing van 'n gemaklike atmosfeer. Indien hierdie fase nie geïmplementeer word nie, bly beginner maatskaplike werkers angstig en onseker en gevolglik ontwikkel hul professionele identiteit nie. Om hierdie rede voel beginner maatskaplike werkers konstant of hulle “in die diep kant ingegooi” word, want daar is geen seggenskap of deelname in hulle professionele groei nie. Hulle voer net take uit soos deur die supervisor aan hulle gestel word.

Subtema: Fokus van supervisie

Tydens die empiriese studie is deelnemers gevra wat die fokus tydens 'n supervisiesessie is. Die oorhoofse meerderheid het aangedui dat supervisie fokus op die bespreking van gevalleladings. Hier volg van die narratiewe vanuit die studie.

Deelnemer 19: *“Dit is waar jou supervisor deur jou verslag gaan, jou foute vir jou wys, jy gaan maak dit reg en handig jou verslag in. Dit is letterlik net op die verslae gefokus.”*

Deelnemer 14: *“Ons kry verskriklik baie nuwe gevalle. So ons praat oor die nuwe gevalle, nuwe aanmeldings wat gemaak is ... So ek bespreek dan die gevalle wat op hierdie oomblik aandag benodig. So dit is maar om enige administratiewe goed af te handel, om enigiets te vra waaroor jy onseker is.”*

Deelnemer 8: *“Aan die begin sal my supervisor vra hoe dit met my gaan, cope ek nog of hoe voel ek nou. Gewoonlik sal ons die maandstatistiek bespreek dan sal ons keurdatums bespreek, dan word daar geleentheid vir my gebied om gevalleladings te bespreek wat ek wil bespreek dan sal daar ook terugvoering gegee word as iets nie reg is met my verslae nie of hoe om dit beter te hanteer.”*

Deelnemer 7: *“Gewoonlik is dit die gewone pep talk (die gewone hoe gaan dit met jou, hoe gaan dit met jou lading, cope jy ens.), en dan oukei wat is die gevalle wat jy het vir my.”*

Deelnemer 5: *“Jy kom in. Jy dra jou lêers na haar toe of sy kom na jou toe en dan sit jy en dan sal sy nog eers besig wees op haar skootrekenenaar. Dan sal sy vra hoe dit gaan ... Dan gaan ons een vir een deur die lêers dan bespreek ons die hele geval van die begin tot einde en wat jy nou gedoen het. As jy niks gedoen het kry jy mos nou jou skel en wat gaan jy doen en wanneer gaan jy dit doen.”*

Deelnemer 4: “Sy werk deur my files, en dan werk ons saam deur my files, ek vra my vrae, ek bespreek wat ek wil bespreek en ons soort van redeneer. Sy gee guidance en ek moet dan my prosesnotas op al my files regsit asook my supervisienotas. Ons bespreek dan individuele caseloads.”

Deelnemer 18: “As die supervisor inkom begin ek met my gevalle ... ek het alreeds gevalle wat ek uiteensit wat ek in supervisie wil bespreek ... hulle luister en gee leiding. Dit is nooit van jou gesondheid, jou well-being, dis nooit sulke tipe vrae nie, want hulle weet presies ons cope nie.”

Deelnemer 6: “Ek sal kom met my gevalle en dan sal ek net vra sy moet my help, en is ek op die regte pad omdat ek nog nie altyd lekker weet wat vorentoe nie.”

Deelnemer 16: “Dit gaan meer oor jou lêers en wat om te doen op die lêer. So die supervisor wil net bewus word van jou caseload ... daar word nie gevra oor jou welstand nie.”

Deelnemer 19: “Ons sal gevalle bespreek en dan sal sy my advise mos nou oor wat om te doen, wat om nie te doen nie, wat om te vermy of so.”

Vanuit die bostaande narratiewe is dit duidelik dat supervisie grootliks fokus op die bespreking van gevalleladings, keerdatuss en statistieke, met ander woorde die implementering van die administrasiefunksie van supervisie. Prominente skrywers soos Botha, (1985; 2000), Tsui (2005), Bogo & McKnight (2006) en Engelbrecht (2014a) het in vorige studies ook tot die slotsom gekom dat veral die onderrigfunksie afgeskeep word terwyl die administratiewe funksie tot vandag toe voorrang in die maatskaplikewerk-praktyk geniet. Die narratiewe van die deelnemers is ’n duidelike bewys dat supervisie steeds bloot uit die administrasie van ’n maatskaplike werker se gevallelading bestaan. Ook Monroe (2004), Earle (2008) en Cloete (2012), het tot dieselfde slotsom gekom deur te bevind dat die administratiewe supervisiefunksie, weens statutêre prosesse, nog steeds voorkeur geniet.

Vanuit die narratiewe is dit duidelik dat die fokus van supervisie hoofsaaklik gespits is op die bespreking van gevalleladings. Met ander woorde, supervisie fokus op die administrasiefunksie. Dit terwyl die Supervisie Raamwerk die waarde van al drie supervisiefunksies as ’n geheel beklemtoon (Departement van Maatskaplike

Ontwikkeling & SARMBD, 2012). Die Supervisie Raamwerk beskou die administratiewe funksie as 'n fokus op akkuraatheid, effektiwiteit en toepaslike implementering van beleid en prosedures. Siende dat supervisie alleenlik op die administratiewe funksie fokus, blyk dit dat supervisie 'n meer bestuursgerigte benadering volg waartydens die supervisor 'n bestuurrol onderneem. Dit sluit aan by Engelbrecht (2003) se siening dat supervisors in die maatskaplikediensorganisasies te besig is met bestuurstake.

'n Analise van die bostaande narratiewe bevestig die neoliberale diskoers en bestuursgerigte benadering wat heers in die huidige maatskaplikewerksupervisie. Neoliberalisme en 'n bestuursgerigte benadering tot maatskaplike werk het 'n impak op die werksbevrediging van beginner maatskaplike werkers, aangesien hulle ideale om 'n verskil aan kwesbare mense se lewens te maak deur makro-ekonomiese realiteite beïnvloed word (Harvey, 2010). Die analise van die narratiewe hierbo bevestig Lewis, Packard en Lewis (2007), Earle (2008), Cloete (2012), Engelbrecht (2014a) en Joseph (2016) se bevindinge dat die administrasiefunksie in maatskaplike werk oor 'n tydperk toegeneem het weens die heersende neoliberale konteks en as gevolg van die fokus op effektiwiteit, doeltreffendheid, verantwoordbaarheid en bewysbaarheid van maatskaplikewerk-dienste.

## **Tema 2: Motivering tydens supervisie**

***Tabel 4.3.2: Motivering tydens supervisie***

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
Motivering tydens supervisie	Wyse waarop motivering plaasvind
	Relevansie van leer

### ***4.3.2.2 Tema 2: Motivering tydens supervisie***

#### **Subtema: Wyse waarop motivering plaasvind**

Volgens volwasseneonderrigbeginsels is die wyse waarop beginner maatskaplike werkers gemotiveer word 'n bepalende faktor vir effektiewe leer (Knowles, 1971).

Deelnemers in die empiriese studie is gevra hoe hulle gemotiveer word om leer. Meeste deelnemers het aangedui dat hulle nie gemotiveer word nie, terwyl enkele deelnemers beklemtoon het dat supervisors hulle wel motiveer om meer te leer. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 14: *“Nee, sy het nog nooit vir my gesê gaan lees meer op oor dit of vergewis jouself met dat nie. Dat ek die Kinderwet moet lees het ek maar agtergekom in die opleiding ... ek word definitief nie aangemoedig om meer op te lees en te leer nie.”*

Deelnemer 8: *“Soms voel mens nie gemotiveerd nie want die supervisor weet self nie hoe om dit te hanteer nie. Omdat sy self nog nuut in die supervisieposisie is, is dit ook nog vir haar 'n leerproses, wat beteken ons leer eintlik saam. So ek het nie daardie leiding of motivering om beter te kan doen nie.”*

Deelnemer 7: *“Dit was 'n baie complicated geval, toe het ek dit na my supervisor geneem vir leiding. Toe ek daar uitstap toe spyt ek my, want toe het sy vir my goed gesê soos sy dink nie ek is gemaak vir maatskaplike werk nie, effens incompetent, my werksetiek is questionable. Ek kan regtig nie aan een keer dink waar ek gemotiveerd gevoel het om te leer nie.”*

Vanuit die bostaande narratiewe is dit duidelik dat deelnemers nie tydens supervisie gemotiveer word om te leer nie. Een van die volwasseneonderrigbeginsels soos voorgeskryf deur Knowles (1971) stel voor dat beginner maatskaplike werkers se motivering grootliks afhanklik is van deurlopende positiewe terugvoering en evaluering. In die analise van tema 1 is daar reeds bevind dat supervisors nie 'n sigbare supervisieproses volg nie, met ander woorde beginner maatskaplike werkers word nie geassesseer soos dit vereis word in die assesseringsfase nie. Dit dui daarop dat beginner maatskaplike werkers nie gemotiveer word om meer te leer nie, want hulle kry nie positiewe terugvoering tydens evaluering nie omdat daar nie evaluering is nie.

Volgens Knowles (1984) word volwassenes meer gemotiveer deur interne motiveerders soos selfbeeld, erkenning, selfvertroue, beter lewenskwaliteit en selfaktualisering. Die bostaande narratiewe weerspieël geen bewyse dat die supervisors beginner maatskaplike werkers se selfbeeld, selfvertroue of selfaktualiteit

bevorder nie. Inteendeel, deelnemer 7 vertel hoe die supervisor haar selfbeeld en selfvertroue in die proses geskaad het, en dit gevolglik 'n negatiewe impak op haar motivering vir leer gehad het. Die narratiewe hierbo weerspieël duidelik 'n gebrek aan die vermoë van supervisors om volwasseneonderrigbeginsels toe te pas tydens supervisie. Daar kan dus geargumenteer word dat beginner maatskaplike werkers nie onderrig ontvang soos voorgeskryf word vir volwassenes nie. Met ander woorde andragogie in supervisie bestaan nie.

Ander deelnemers is egter van mening dat die motivering om te leer wel tydens supervisie plaasvind. Sien die onderstaande narratiewe.

Deelnemer 1: “... *En daar was altyd 'n boodskappie soos ‘hou so aan’, ‘goeie werk’ en ek dink daai motiveer jou om om bietjie meer te leer. Ons het 'n goeie supervisor en dit is ook wat vir my motiveer, want die ding is sy weet so baie ...*”

Deelnemer 6: “*Sy motiveer jou. Sy wil hê jy moet gaan vir opleiding, jouself bemagtig en al die goed agter jou kry ...*”

Deelnemer 4: “*Ek is altyd gemotiveerd na supervisie. As ek gaan vir supervisie is ek somtyds baie down-and-out, want dan het ek hierdie klomp gevalle wat ek wil bespreek en ek weet nie watter kant toe nie ... jy dink alles is 'n doodloopstraat, maar dan kom die supervisor en die supervisor leer nou vir jou om buite die boks te kyk.*”

Deelnemer 2: “*Ja, definitief. Ek dink die feit dat daar altyd nuwe beleid en wetgewing sal ontwikkel en dit sal dan ook net 'n motivering wees om nie te stagneer nie en maar jou boekies afstof en by te hou. Ek dink hulle motiveer jou deur die manier hoe hulle met jou kommunikeer en hoe hulle jou druk en ook hoe hulle sekere vrae aan jou weergee wat jou laat dink ...*”

Knowles (1971) argumenteer dat 'n hoë motivering vir leer noodsaaklik is, en dat leer slegs plaasvind wanneer die beginner maatskaplike werker gemotiveerd en entoesiasties is. Uit die bostaande narratiewe kan daar duidelik afgelei word dat sommige beginner maatskaplike werkers gemotiveer word om te leer. Supervisors van hierdie deelnemers is daartoe gerig om beginner maatskaplike werkers se interne motiveerders te stimuleer, wat hulle dan aanmoedig om meer te leer. Daar kan dus geargumenteer word dat die positiewe terugvoer van die supervisor bydra tot werkers se motivering vir leer.

Subtema: Relevansie van leer

Tydens onderhoude is deelnemers gevra of die supervisors die relevansie van wat tydens supervisie geleer moet word, aan hulle verduidelik. Meeste deelnemers het aangedui dat supervisors verduidelik hoekom dit wat hulle geleer word noodsaaklik is en hoe dit van toepassing is tot dienslewering. Hier volg van die narratiewe.

Deelnemer 15: “Ja. Dit wat sy jou leer is basies relevant tot jou werk soos byvoorbeeld mediasie. Sy verduidelik jou presies.”

Deelnemer 5: “Ja, sy is ’n regte moederfiguur. As ons ’n geval bespreek of sy praat oor ’n tipe teorie wat inval by ’n geval, dan sal sy sê dit is belangrik, want dit en dit kan gebeur. Sy sal sê as jy ’n vorm 22 invul is dit belangrik dat jy dit binne 48 uur doen om jouself te beskerm, want die kind kan doodgaan of so.”

Deelnemer 18: “Ja. As sy vir my die vorm 5 (ouerskapplan) verduidelik, sal sy saam met my deur dit gaan en die relevansie van dit verduidelik.”

Vanuit die narratiewe is dit duidelik dat meeste van die deelnemers ondervind dat supervisors aan hulle verduidelik hoekom dit wat geleer word, geleer moet word. Dit korreleer met Knowles (1971) se siening dat volwassenes die belangrikheid van wat geleer moet word begryp voordat leer effektief kan plaasvind. Die narratiewe dui daarop dat die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels nie heeltemal tydens supervisie geïgnoreer word nie, maar dat dit wel gedeeltelik toegepas word deurdat die relevansie van leer aan beginner maatskaplike werkers bekend gemaak word. Ander deelnemers in die studie het aangedui dat die relevansie van wat geleer word wel aan hulle verduidelik is, maar dat dit nie tydens supervisie gebeur nie, maar wel in hulle opleiding as maatskaplike werker. Hier volg van die narratiewe.

Deelnemer 1: “Ek dink nee, nie regtig in supervisie nie. In trainings sal ons miskien dit bespreek, hoekom hierdie vorm ingevul word, jy word gewys hoe om die risk assessment te doen en hoekom dit gedoen moet word, maar nie in supervisie nie.”

Deelnemer 19: “Ja, ek dink met die verslagskrywingskursus wat ons gedoen het en met die safety and risk assessment-kursus wat ons gedoen het, het sy vir ons verduidelik hoe dit werk, watter inligting ons moet insamel maar ook hoe dit vir ons



*kan help om besluite te neem. Dit gebeur in opleiding, nie in supervisie nie, daar is nie tyd vir dit nie.*

Uit die bostaande narratiewe is dit duidelik dat deelnemers twee uiteenlopende ervarings het rakende hoe en wanneer die relevansie van leer oorgedra word. Die eerste groep narratiewe dui aan dat die relevansie van wat hulle geleer word tydens supervisie aan hulle verduidelik word, terwyl die bostaande groep deelnemers aandui dat dit nie noodwendig tydens supervisie geskied nie, maar eerder in opleidingssessies. 'n Analise van die bostaande narratiewe dui dus daarop dat die onderrig, en dus volwasseneonderrig, nie tydens supervisie geskied nie. Dit beklemtoon dus verder dat die onderrigfunksie nie tydens supervisie geïmplementeer word nie, ten spyte daarvan dat die Raamwerk van Supervisie dit as deel van die supervisiefunksies klassifiseer (DSD & SARMD, 2012). Na aanleiding van die narratiewe kan daar afgelei word dat supervisors te besig is met die uitvoering van administratiewe funksies, wat ander funksies soos onderrig en ondersteuning agterweë laat.

### **Tema 3: Geskiktheid van die leersituasie/omgewing**

***Tabel 4.3.3: Geskiktheid van die leersituasie/omgewing***

<b>Tema 3</b>	<b>Subtema</b>
<b>Geskiktheid van die leersituasie/omgewing</b>	Struktuur van supervisie
	Atmosfeer tydens supervisie
	Erkenning van bestaande kennis en vaardighede

#### ***4.3.2.3 Tema 3: Geskiktheid van die leersituasie/omgewing***

In hierdie afdeling is deelnemers gevra om hulle leeromgewing te beskryf in terme van die fisiese struktuur, atmosfeer en erkenning van bestaande kennis en vaardighede.

Subtema: Struktuur van supervisie

Tydens die empiriese studie is deelnemers gevra om die fisiese struktuur van supervisie te beskryf. Deelnemers is dit eens dat die fisiese struktuur van supervisie nie bevorderlik is vir leer nie. Hulle voel dat daar nie genoegsame energie gespandeer word om 'n geskikte leeromgewing te skep nie. Hier is van die narratiewe.

Deelnemer 5: “Nee. Ek voel daar kan daaraan gewerk word. Soms ontvang jy supervisie en dan is daar mense wat in en uit die kantoor beweeg. Dan sal haar kantoordeur baie keer oop wees en daar sal kliënte verbystap en dan sal die mense daar sit. Haar kantoor is letterlik by die ontvangs – so ja dan praat hulle kliphard. Ek voel die omgewing kan bietjie verander word sodat dit meer konfidensieel en privaat kan wees. Baie keer sal sy oproepe (persoonlik) kry of e-posse antwoord tydens supervisie, dan sit ek net daar.”

Deelnemer 3: “Supervisie is in haar kantoor, maar haar kantoor is deurmekaar/chaoties. So daar is baie distractions, want ek kan nie konsentreer in chaos nie. Maar as supervisie in ons konferensiekamer plaasvind, is daar 'n ronde tafel en stoele, dit is beter. Ons sit die kant en sy aan die oorkant dan is dit heeltemal anders as wat dit in haar kantoor plaasvind.”

Deelnemer 6: “Ons is in haar kantoor. Daar is lêers oral. Haar kantoor is chaoties soos wat sy ook maar is. Sy sit, haar telefoon is aan. Sy kry oproepe gedurende ons supervisie of daar kom 'n epos deur. Baie keer word ons supervisie in twee gedeeltes omdat sy 'n krisis het, of 'n verslag moet afgehandel of geskryf word dan moet ek oor 'n halfuur terugkom of sy laat jou daar sit en sy is miskien nou 20 minute op die foon ... en jy sit daar en wag vir haar om klaar te maak.”

Deelnemer 7: “Dit is nie 'n warm plek nie sou ek sê, ek verkies dat sy na my kantoor toe kom vir supervisie. Dit gaan nie oor die feit dat ek meer bekend is nie, dis net om 'n meer toeganklike, gemaklike en verwelkomende atmosfeer skep. Dit is baie ongemaklik om in jou supervisor of bestuurder se kantoor te sit. Dit is heeltyd in jou agterkop. Jy weet nie of daar dalk iewers 'n recording is om die sessie op te neem nie.”

Deelnemer 18: “Ek leer nie in supervisie nie, want soos in ons kantoor is ons 3 mense ... so daar sal konstant, terwyl ons supervisie het, sal iemand inbars of iemand sal

*gou inkom en iets vir haar sê. Jy leer nie, want dit is konstant besig. Dit is nie privaat nie en ek dink nie dis hoe supervisie moet wees nie.*

Vanuit die narratiewe hierbo is dit duidelik dat die fisiese struktuur waarin supervisie plaasvind nie beginner maatskaplike werkers se leer bevorder nie. Deelnemers het aangedui dat supervisie baie keer in die supervisor se kantoor plaasvind, wat hulle ongemaklik en onveilig laat voel. Bostaande narratiewe korreleer met Tsui (2005) wat argumenteer dat supervisiesessies wat in die supervisor se kantoor plaasvind 'n negatiewe invloed op 'n beginner maatskaplike werker het, aangesien die supervisor se kantoor die werker mag herinner aan die ongelykheid van status en dat hy/sy 'n ondergeskikte is.

Volgens Knowles (1984) en Kadushin en Harkness (2014) is die rangskikking van die lokaal waar leer plaasvind een van die belangrikste aspekte wat leer bevorder of strem. Baie deelnemers het genoem dat die spasie waarin supervisie plaasvind baie keer ongemak voortbring weens die konstante steurings wat ook teweegbring dat daar inbraak gemaak word op konfidensialiteit en privaatheid. Deelnemers verduidelik dat die kantoor waarin supervisie plaasvind in meeste gevalle chaoties is en hulle konsentrasie belemmer. Dit is weereens 'n bewys dat die leersituasie nie gestruktureerd is nie en dat leer tydens supervisie ook belemmer word vanweë die feit dat beginner maatskaplike werkers supervisie ontvang in kantore waar daar gedurig onderbrekings is.

Wat uitstaan in die bostaande narratiewe is dat die fisiese struktuur van supervisiesessies nie privaat is nie. Weens beperkte kantoorspasie deel beginner maatskaplike werkers kantore met ander werkers. Hierdie ander werkers is dus teenwoordig terwyl supervisie aan die gang is. Die huidige supervisie-omgewing is dus nie geskik vir leer nie, as gevolg van die gebrek aan privaatheid. Beperkte kantoorspasies is van die baie uitdagings wat maatskaplike werkers op 'n daaglikse basis ervaar (Earle, 2007). Laasgenoemde het bevind dat maatskaplike werkers baie keer gefrustreerd is met die oorweldigende behoeftes van kliëntsisteme en dié van hul eie soos beperkte toegang tot hulpbronne en genoegsame supervisie, kantoorspasie, opgedateerde tegnologie, voertuie en plekke van veiligheid.

Supervisors se werksetiek laat ook veel te wense. Baie deelnemers het aangedui dat supervisors gedurig oproepe ontvang en e-posse lees tydens supervisie. Bo en

behalwe dat dit leer strem, word dit ook as onprofessioneel beskou en kan dit die gevoel skep dat supervisie nie ernstig of onbelangrik is. Tsui (2005) stel voor dat supervisie in 'n onderhoudskamer moet plaasvind wat privaatheid sowel as konsentrasie sonder enige hindernisse sal bevorder.

Subtema: Atmosfeer tydens supervisie

Net soos 'n goeie fisiese atmosfeer belangrik is vir leer is, so is die handhawing van 'n gunstige sielkundige atmosfeer. Deelnemers is gevra of die atmosfeer tydens supervisie veilig en verseker voel, met ander woorde voel hulle veilig om persoonlike probleme met supervisors te deel. Vervolgens word die narratiewe van sommige deelnemers as verteenwoordigende voorbeelde aangebied.

Deelnemer 3: “ ... jy kan daaroor praat of as dit nou oor jou werk gaan, maar sy vat dit altyd verder. Dit sal nooit net by haar bly nie. Dit het ons sommer aan die begin al uitgevind. Ons vra maar liever niks, want jy voel jy kan nie. Selfs as jy persoonlike goed ook vir haar sê, nog nie eers 'n uur later nie dan bel die bestuurder vir jou of een van die ander kollegas word gevra of hulle daarvan weet.”

Deelnemer 2: “Dit is nie veilig in supervisie nie. Ek het daar uitgestap en ek was baie meer ontsteld, ek het gedink waar gaan ek nou my ondersteuning en leiding kry. Ek het verkleineer gevoel ... ek was angstig en emosioneel ... ek moes paar keer net my knop in my keel sluk.”

Deelnemer 18: “Nee, persoonlik voel ek nie gemaklik nie. As my supervisor kom en uitvra oor my verhouding met kollegas dan sê ek vir haar hokaai ek is nie hier vir skinderstories nie.”

Deelnemer 6: “Ek bespreek nie my persoonlike goed met haar nie, want more dan stap ek hier in dan sal iemand na my toe kom, ‘ek het gehoor jou troudatum is volgende jaar Februarie’. Dan weet ek nou die vrou het nou weer gaan skinder. Supervisie is glad nie veilig nie.”

Deelnemer 20: “Nee, omdat haar kantoor konstant besig is en daar mense konstant in- en uitstap en daar is 'n derde persoon in die kantoor. Ek voel nie gemaklik om persoonlike goed te deel nie. Ek dink as dit net ons was in supervisie sou ek miskien veiliger gevoel het, maar omdat daar 'n derde persoon die kantoorspasie deel, voel ek

*nie versekerd en veilig nie, want jy kan net iets sê dan hoor iemand anders en vertel oor.”*

Deelnemer 14: *“Partykeer deel ek persoonlike kwessies met haar, maar ek voel nie altyd ... ek weet nie. Ek voel nie noodwendig gemaklik nie.”*

Deelnemer 5: *“Nie regtig nie. As sy die deur kon sluit sou ek veiliger voel ... En dit is baie persoonlike goed wat jy praat oor die mense soos goed wat kinders vir jou gesê het wat vir jou rooi ligte is en dan kom iemand in. So ek voel nie dis veilig nie.”*

Deelnemer 7: *“Ek sal nie my persoonlike goed met haar deel nie. Daar is net nie daardie band tussen ons nie. Jy voel die supervisor wil net praat oor die werk. Soos in my geval oor keerdatus.”*

Deelnemer 20: *“Daar is geen konfidensialiteit in supervisie nie. Selfs die keer toe ek vir ’n operasie gegaan het, dis persoonlik en sy is een wat altyd die laaste detail wil weet en toe sê ek vir haar en toe later aan ... ons bestuurder is ’n man, die sielkundige is ’n man ... soos dit was ’n ongemaklike onderwerp vir my gewees en dis nie hulle besigheid nie, maar toe weet hulle, want sy het alles aan hulle vertel en so word dit net oorgedra.”*

Vanuit die bostaande narratiewe is dit duidelik dat meeste deelnemers nie veilig en versekerd voel tydens supervisie nie. Daar is ’n korrelasie tussen die deelnemers wat ’n negatiewe fisiese supervisiestruktuur ervaar en die deelnemers wat ’n negatiewe sielkundige atmosfeer ervaar. Na aanleiding van die narratiewe hierbo, is die atmosfeer tydens supervisie nie bevorderlik vir beginner maatskaplike werkers se onderrigproses nie. Die feit dat deelnemers nie veilig voel om persoonlike kwessies met die supervisor te bespreek nie, blyk dus dat daar moontlik min wedersydse vertroue tussen die supervisor en die beginner maatskaplike werker bestaan. Dit terwyl Tsui (2005) wedersydse vertroue as fundamenteel beskou in ’n supervisieverhouding.

Konfidensialiteit en privaatheid behoort ’n voorvereiste in die onderrigproses van beginner maatskaplike werkers te wees. Indien supervisors nie ’n veilige en versekerde atmosfeer handhaaf nie, sal beginner maatskaplike werkers altyd onseker en angstig wees, wat leer kan belemmer. Volgens Munson (2002), Tsui (2005) en Engelbrecht (2019b) is dit belangrik dat veral beginner maatskaplike werkers veilig en

versekerd moet voel sodat hulle energie op die leerproses toegespits moet word. Dit is hoekom kontraktering as 'n taak binne die kontrakfase noodsaaklik is. In die kontrak word konfidensialiteit beklemtoon. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat daar nie 'n kontrak geteken is tussen die deelnemers en hul supervisors nie, aangesien daar nie ag geslaan word op konfidensialiteit nie.

*Subtema: Erkenning van bestaande kennis en vaardighede*

Tydens die studie is beginner maatskaplike werkers gevra of supervisors tydens supervisie erkenning gee aan hulle bestaande kennis en vaardighede. Die meerderheid deelnemers het aangedui dat, ten spyte van hulle beperkte kennis en vaardighede, daar te veel van hulle verwag word. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 14: *“Ek was van die begin af hanteer asof ek klaar alles weet. Daar was net gesê dat ek moet vra as ek onseker is, en ek was dikwels onseker oor baie.”*

Deelnemer 16: *“Ek dink hulle skep daai geleentheid vir jou onkunde, dat jy dit nie weet nie, maar hulle verwag ook van jou om alles te weet.”*

Deelnemer 18: *“Hulle het te veel van my verwag, van 'n onervare maatskaplike werker het hulle hopeloos te veel van my verwag.”*

Deelnemer 1: *“Dit is asof hulle voel ons word nie reg geleer op universiteit nie ... as jy hier aankom dan verwag hulle outomaties daar is sekere goed wat jy moet kan doen of weet, wat jy dalk nie weet nie.”*

Hierdie narratiewe is eens met De Jager (2013) se bevindings dat voorgraadse opleiding alleen nie genoeg is om studente voor te berei vir die maatskaplikewerk-praktyk nie. Dit is moontlik hoekom baie van die deelnemers voel dat daar te veel van hulle verwag word wanneer hulle die maatskaplikewerk-praktyk betree as beginner maatskaplike werker. Dit dra by tot beginner maatskaplike werkers se reeds bestaande angstigheid.

Knowles (1974) is die mening toegedaan dat indien 'n supervisor die nodige erkenning aan beginner maatskaplike werkers gee, dit 'n afname in angstigheid teweeg sal bring. Erkenning bevestig wat die beginner maatskaplike werker reeds weet en kan doen en

dit kan dus 'n positiewe bydrae lewer tot die onderrigproses asook die ontwikkeling van 'n gesonde professionele identiteit.

Terwyl sommige deelnemers voel dat daar te veel van hulle verwag word, is daar ander deelnemers wat glad nie erkenning van supervisors ontvang vir bestaande kennis nie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 3: *“Kry erkenning van my bestuurder, nie my supervisor ... dan voel sy bedreig en dan sal sy dit vir jou wys. Sy sal dit definitief vir jou wys. So dis nie eintlik 'n lekker gevoel nie.”*

Deelnemer 6: *“Nee. Sy het nie 'n regard vir enigiets nie en sy voel sy is die outoriteitsfiguur vir almal. Sy voel bedreig, jy kan haar nie intimideer nie. As jy probeer om haar teen te gaan of as jy nie met haar saamstem of iets nie, dan maak sy jou lewe hel ... O wil jy my werk hê? Wil jy supervisor wees van hierdie kantoor? So sy het daai houding niemand moet teen haar gaan nie.”*

Deelnemer 8: *“Dit voel vir jou dat die bietjie wat jy geleer het nie betekenis dra nie, want sy laat jou voel asof jy niks weet nie. Dis hoekom as jy gaan na supervisie, klop jou hart so vinnig, want jy is bang jy het iets verkeerd gedoen. Die angs is so groot.”*

Na aanleiding van die bostaande narratiewe is dit duidelik dat beginner maatskaplike werkers se bestaande kennis en ervaring nie tydens supervisie erken word nie. Die meeste supervisors word deur Engelbrecht (2012b) geklassifiseer as “Baby Boomers”. Beginner maatskaplike werkers se kennis en vaardighede kan moontlik supervisors (“Generation X”) geïntimideer laat en dus ontvang hulle nie erkenning vir dit wat hulle reeds weet en kan doen nie. Die bostaande narratiewe toon dat die supervisie-ervaring van sommige beginner maatskaplike werkers beslis nie positief is nie, en eerder spanning wek as verlig.

#### **Tema 4: Professionele prestasies**

***Tabel 4.3.4: Professionele prestasies***

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
<b>Professionele prestasies</b>	Lof en prys van professionele prestasies
	Gereeldheid van evaluering

	Gevoelens oor eie vaardighede
--	-------------------------------

#### 4.3.2.4 Tema 4: Professionele prestasies

In hierdie afdeling is deelnemers gevra of hulle die nodige lof en prys ontvang vir professionele prestasies, of professionele prestasies geëvalueer word en hoe hulle voel oor hulle eie vaardighede.

##### Subtema: Lof en prys van professionele prestasies

Deelnemers in die empiriese studie is gevra of hulle geloof en geprys geword tydens supervisie. Meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle gedurig bemoedig word met 'n aanmerking op 'n dienslewering of verslag. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 20: *"Sy het die ding waar sy baie graag vir jou sê as jy iets goed gedoen het, 'well done', 'mooi gedoen' of soos 'ek is trots op wat jy gedoen het'."*

Deelnemer 18: *"... jy weet mos ons werk op TPA waarvan ons die targets moet bereik vir om gesubsidieer te kan word. Sy het vir my gesê, ek kan sien jy het sover die meeste targets bereik. Dit het my nogal goed laat voel."*

Deelnemer 3: *"Hulle sal altyd terugvoering vra oor hoe jy 'n probleem opgelos of hanteer het. En as jy dit deurgee dan sal sy vir jou prys en sê 'wel gedaan' of 'goed gedink' of 'goeie oplossing'."*

Deelnemer 1: *"In supervisie is daar miskien 'n comment wat sê sy is trots of beïndruk met wat ek gedoen het in die tyd en sy weet dat die verwagtinge hoog is, maar jy cope baie goed."*

Deelnemer 5: *"Ek onthou sy het laas vir my gesê ek is baie goed in verslagskrywing, veral wanneer dit kom by 155s, dan sal sy sê sy hou van hoe ek indiepte gaan met my verslae. Sy het ook al vir my gesê sy hou van hoe ek kinders assesseer, hoe ek met hulle speel."*

Deelnemer 4: *"Ja. Die supervisor het eenkeer op vakansie gegaan en ek was verantwoordelik vir die stats, vir die hele klomp stats ... Toe sy terugkom het sy gesê*



*‘dankie dat ek altyd op jou knoppie kan druk, dit was goed gedoen’ ... ‘dankie, ons waardeer dit en dankie dat jy die besluit gemaak het’. So dis maar altyd ’n dankie.”*

Deelnemer 19: *“Ons supervisor sal dit doen as sy vir jou terugvoering gee op verslae. So dan sal sy altyd sê ‘goeie verslag’ of ‘mooi gestel’ of ‘goeie antwoord’ of iets soos dit.”*

Deelnemer 20: *“Ons word konstant gesê ons doen goeie werk, veral tydens performance review. Ons was nou in die laaste tyd, via ’n e-pos, geprys omdat ons binne ’n week dink ek seker die helfte van ons kliëntestats bereik het.”*

Meeste van die beginner maatskaplike werkers het aangedui dat hulle geloof word vir professionele prestasies deur middel van positiewe terugvoering. Knowles (1974) sien die lof van professionele prestasies as ’n tegniek in volwasseneonderrig wat supervisors kan gebruik om te verseker dat beginner maatskaplike werkers se leer suksesvol en belonend is. Met die lof wat die deelnemers van supervisors ontvang word selfaktualiteit bevorder, wat bydra tot die ontwikkeling en groei van professionele identiteit. Dit is eens met Kadushin en Harkness (2014) se mening dat lof vir professionele prestasies positiewe bevrediging in die beginner maatskaplike werker se onderrig bevorder.

Evans en Wolfson (2006) argumenteer dat positiewe terugvoering effektief is indien dit aangebied word terwyl die leersituasie waarop die positiewe terugvoering van toepassing is, nog aan die gang is. Na aanleiding van die narratiewe is dit beduidend dat meeste beginner maatskaplike werkers positiewe terugvoering tydens supervisie ontvang. Dit is in teenstelling met van die vorige narratiewe wat daarop dui dat sommige beginner maatskaplike werkers onveilig voel in supervisie.

Dit moet egter beklemtoon word dat hierdie prys en lof meestal toegeken word vir goeie administrasie, soos verslagskrywing, en nie tydens supervisiesessies self nie. Weereens is dit administratiewe vaardighede wat beklemtoon word, waarskynlik omdat dit ook lof vir die supervisor inhou as die beginner maatskaplike werker se administratiewe take doeltreffend en effektief uitgevoer word. Dit sluit aan by ’n neoliberale diskoers (Joseph, 2016) wat konkrete verantwoordbaarheid beklemtoon, en nie noodwendig leer by die maatskaplike werker bevorder nie.

Ander deelnemers het voorts aangedui dat hulle nie geloof of geprys word vir enige professionele prestasies nie. Hier volg van die narratiewe.

Deelnemer 6: “Nee, sy is nie iemand wat enigiemand prys nie.”

Deelnemer 14: “Glad nie, ek kan nie aan een keer dink wat sy vir my gesê het ‘sjoe jy het dit goed hanteer’ of wat ook al nie.”

Deelnemer 7: “Ek kan nie aan een geval dink waar ek geloof of prys was nie.”

Na aanleiding van bostaande narratiewe is dit duidelik dat daar van die deelnemers is wat geensins geloof of geprys word vir professionele prestasies nie. Dit terwyl dit fundamenteel bydra tot die beginner maatskaplike werker se selfbeeld en motivering om te leer. Dit is hoekom Knowles (1984) argumenteer dat interne motiveerders soos selfbeeld, erkenning, selfvertroue, beter lewenskwaliteit en selfaktualisering beginner maatskaplike werkers meer motiveer as eksterne motiveerders soos salarisverhogings of beter werksgeleenthede. Van hierdie deelnemers kon nie dink aan ’n geleentheid waar hulle geprys is vir iets wat hulle reg of goed gedoen het nie. ’n Gevolgtrekking kan dus gemaak word dat hierdie deelnemers nie onderrig as suksesvol en belonend ervaar nie en dat dit hulle leer benadeel (Knowles, 1971).

#### Subtema: Gereeldheid van evaluering

In die supervisieproses word deurlopende evaluering as noodsaaklik beskou vir beginner maatskaplike werkers se professionele groei en ontwikkeling. Volgens die Supervisie Raamwerk (Departement Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012) en Engelbrecht (2019b) is prestasiebeoordeling ’n taak in die evalueringsfase, waartydens die supervisor die beginner maatskaplike werker se vordering evalueer. Beginner maatskaplike werkers is dus gevra hoe gereeld evaluering plaasvind tydens supervisie. Hier is van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 1: “Dit vind nie plaas nie.”

Deelnemer 3: “Nooit. Dit het nog nooit plaasgevind nie.”

Deelnemer 18: “Nee, nog nooit nie.”

Deelnemer 6: “Dit vind nie plaas nie.”

Deelnemer 16: “Daar word meer gefokus op lêers en jou beplanning daarop so daar was nie evaluering wat plaasgevind het nie.”

Deelnemer 20: “Nooit. Geen prestasiebeoordeling was nog gedoen nie. Dis eintlik iets wat my baie pla, want ek weet nie, doen ek wat ek moet doen of bereik ek my goal of targets nie.”

Die Supervisie Raamwerk definieer prestasiebeoordeling as 'n proses waartydens die supervisor en die werker reflekteer oor die werker se vordering in terme van die bereiking van uitkomstes soos hervat in 'n persoonlike ontwikkelingsplan, sowel toekomstige ontwikkelingsareas te identifiseer (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMDB, 2012). Die bostaande narratiewe dui aan dat evaluering nie tydens supervisie gedoen word nie. Deelnemers is dus nie bewus van hulle vordering en of hulle voortgesette uitkomstes bereik het, of nie. Alhoewel prestasiebeoordeling in die Suid-Afrikaanse konteks beklemtoon word, korreleer die bostaande narratiewe met wat Botha reeds in 2002 bevind het, dat evaluering afgeskeep word. In volwasseneonderrig is evaluering veronderstel om beginner maatskaplike werkers se leer te stimuleer. Volgens Kadushin (2014) is evaluering elke ses maande 'n goeie aanduiding van beginner maatskaplike werkers se vordering. Na aanleiding van die narratiewe hierbo, vind evaluering egter nie plaas nie, wat beteken dat beginner maatskaplike werkers geen benut het van hul vordering en gevolglik word die groei en ontwikkeling van hulle professionele identiteit belemmer.

Weens die gebrek aan kwaliteits supervisie voer Engelbrecht (2019a) aan dat meeste maatskaplike werkers in die Suid-Afrikaanse konteks stagneer as beginner en intermediêre werkers in terme van professionele identiteit. Daar kan dus geargumenteer word dat beginner maatskaplike werkers in terme van professionele groei kan stagneer vanweë die gebrek aan gereelde evaluering tydens supervisie.

#### Subtema: Gevoelens oor eie vaardighede

Beginner maatskaplike werkers voel soms dat hulle nie oor die nodige vaardighede beskik om die uitdagings van die praktyk die hoof te bied nie. Deelnemers is daarom gevra hoe hulle voel oor hul eie vaardighede en of hulle voel hulle beskik oor die vaardighede om die uitdagings van die maatskaplikewerk-praktyk, die hoof te bied. Hier volg van die narratiewe.

Deelnemer 2: “Nee. Die universiteit het my goed voorberei, maar die praktyk en teorie is heeltemal anders, dis twee verskillende dinge. Jong maatskaplike werkers kort ondersteuning, kort gereelde supervisie en hulle kort iemand wat hulle hand kan vat.”

Deelnemer 20: “Ek dink die teoretiese kennis wat ons op universiteit geleer het, kan net vir jou so ver vat, maar jy het soos guidance nodig van iemand wat al in die veld is. Ek dink ek het praktiese ondervinding, maar ek dink ek kan nog baie leer.”

Deelnemer 16: “Die universiteit gee vir jou daai basis, maar jy kom leer eintlik in die praktyk en in jou werk. Vir die eerste maand het ek letterlik soos ’n afkop hoender gevoel ... alles was on the go, on the spot, rush rush. Dit was overwhelming ... jy begin rely op jou co-social workers en dit help my baie.”

Deelnemer 8: “Jy dink jy’t in jou vier jaar wat jy studeer het geleer, oukei die handboeke is daar maar jy kan nie volgens dit gaan nie. Ek voel baie hopeloos want ek kom nêrens.”

Deelnemer 18: “Aan die begin het ek gevoel soos ’n flop ... die gevalle wat mens mee deal, aan die begin laat dit jou so kwesbaar en soos ’n monster voel. Jy moet sien as die polisie kom – almal haat jou, almal verwyd jou, almal gee vir jou woorde, ja hier kom sy, sy vat net die kinders weg, it takes a village to grow a child, whatever, whatever ... al daai woorde, dit sny diep. Maar jou vel, dit groei dikker.”

Deelnemer 14: “Ek het aan die begin anxiety gehad dat mense my sou aankla by die Raad of wat ook al.”

Deelnemer 5: “Ek ervaar so een keer tot twee keer per maand dat ek wil tou opgooi, want kliënte laat voel jou baie tye asof jy nie doen wat jy moet nie. Ek voel ek het die professionele vaardighede definitief, maar my supervisor se leiding is bietjie scattered. Jy is onseker aan die begin. Hulle gooi jou in die diep kant in jy moet net swem.”

Deelnemer 4: “Op die oomblik voel ek dat ek redelik verlore is, ek het ’n groot case load.”

In die narratiewe is dit duidelik dat beginner maatskaplike werkers bewus is van die feit dat hul beperkte vaardighede dit soms moeilik kan maak om die uitdagings van die maatskaplikewerk-beroep die hoof te bied. Die deelnemers is eens met De Jager (2013) wat argumenteer dat voorgraadse opleiding alleen nie genoeg is om studente

voor te berei vir die praktyk nie. Dit is hoekom supervisie en veral volwasseneonderrig tydens supervisie van kardinale belang vir beginner maatskaplike werkers. Beginner maatskaplike werkers se beperkte praktykservaring maak gereelde gestruktureerde supervisie noodsaaklik (Cloete, 2012; Joseph, 2016).

Knowles (1971) is die mening toegedaan dat supervisors erkenning moet bied vir wat leerders reeds weet en kan doen, siende dat dit help om angstigheid in die leerproses te verminder. Erkenning van beginner maatskaplike werkers se bestaande kennis en vaardighede kommunikeer aan hulle dat dit wat hy/sy reeds weet en kan doen, bydra tot groei en die ontwikkeling van hulle professionele identiteit (Knowles, 1971).

## **Tema 5: Deelname tydens supervisie**

***Tabel 4.3.5: Deelname tydens supervisie***

<b>Tema</b>	<b>Subtema</b>
<b>Deelname tydens supervisie</b>	Aanmoediging van deelname
	Betrokkenheid by die beplanning van supervisieagenda

### ***4.3.2.5 Tema 5: Deelname tydens supervisie***

In hierdie afdeling is deelnemers gevra om hulle deelname in die supervisieproses te beskryf. Dit behels die aanmoediging van deelname tydens supervisie en betrokkenheid by die beplanning van 'n supervisie-agenda.

#### ***Subtema: Aanmoediging van deelname***

Volgens Knowles (1985) leer volwassenes die beste indien hulle aktief betrokke is by die onderrigproses. Deelnemers is gevra of supervisors hulle aanmoedig om aktief deel te neem aan besprekingspunte tydens supervisie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 1: *“Ek dink so ja. Een voorbeeld hoe sy jou sal aanmoedig is deur te vra ‘maar wat dink jy van dit?’ Of ‘hoe ervaar jy dit?’”*

Deelnemer 8: *“Ja. Sy sal altyd my opinie vra. Dit is haar tegniek om jou opinie te kry. Sy sal altyd vra wat is my mening of hoe voel ek daaroor.”*

Deelnemer 18: “Ja. Soos ek sê, my huidige supervisor vra altyd vir my wat is jou opinie. Ek moet sê dit laat mens goed voel.”

Deelnemer 6: “My supervisor het gedurende die laaste sessie vir my vrae gevra en so het ek gevoel dat ek deel uitmaak van die supervisie. Vrae soos wat dink ek is my dienste of wat dink ek hoe vorder ek op my lêers.”

Meeste van die beginner maatskaplike werkers wat deelgeneem het aan die studie is van mening dat supervisors hulle aanmoedig om deel te neem aan besprekingspunte. Vanuit die bostaande narratiewe kan die gevolgtrekking gemaak word dat beginner maatskaplike werkers op so 'n manier betrek word by besprekingspunte dat hulle 'n sin van eienaarskap ervaar wat ook selfbevrediging teweegbring. Volgens Kadushin (1985) bevorder hierdie tipe deelname die werker se motivering om te leer asook die tempo waartoe sy of haar leer plaasvind. Dit is die supervisor se verantwoordelikheid om toe te sien dat beginner maatskaplike werkers reeds in die beginfase van die supervisie betrek word by die assessering van leerbehoefte (Engelbrecht, 2019b). Die narratiewe dui aan dat supervisors wel beginner maatskaplike werkers aanmoedig om deel te neem aan besprekingspunte tydens supervisie. Dit is dus een aspek wat beginner maatskaplike werkers positief ervaar gedurende supervisie.

#### Subtema: Betrokkenheid by die beplanning van 'n supervisie-agenda

Knowles (1985) sien beginner maatskaplike werkers se betrokkenheid by die beplanning van 'n supervisieagenda as 'n tegniek wat supervisors kan gebruik om werkers aan te moedig om aktief deel te wees van hulle leerproses. Deelnemers is dus gevra of supervisors hulle betrek by die beplanning van 'n supervisie-agenda. Hier is van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 1: “Sy sal ook haar punte hê wat sy wil bespreek en jy joune en dan word dit saamgesmelt.”

Deelnemer 16: “Tydens supervisie word daar van jou verwag om 'n agenda op te stel. Dan kom sy tydens supervisie, sy sê wat sy wil bespreek, ek sê wat ek wil bespreek en dit word 'n gesamentlike agenda.”

Deelnemer 7: “Ja. Ek kom met my agenda en sy met haar agenda en ons bespreek dit saam.”

Deelnemer 19: “Ja. Jy beplan jou eie een en sy beplan haar eie een. Sy skryf neer en dan skryf jy neer, daarna gee ons ’n kopie van elkeen vir mekaar.”

Deelnemer 4: “Die supervisor het ’n agenda, as ek iets het om by te voeg dan word dit dan nou bygevoeg. Ons weet al wat die agenda behels, gewoonlik eers lêers.”

Deelnemer 5: “Ja. Jy doen die beplanning, jy skryf jou lêers neer op die agenda.”

Deelnemer 8: “Ja. Sy sal altyd vra wil ek iets bespreek of op die agenda sit. Sy sal ook voor die tyd vir my sê of ’n e-pos stuur.”

Deelnemer 6: “Ja, ek kan besluit watter sake ek na haar wil neem: sake waaroor ek bekommerd is of sake wat ek mee unsettled voel.”

Die bostaande narratiewe is ’n algemene voorstelling van wat deelnemers aangedui het rakende hulle betrokkenheid by die beplanning van die supervisie-agenda. Meeste deelnemers het aangedui dat supervisors hulle betrek by die samestelling van ’n supervisie-agenda. Dit blyk dus dat daar ’n sterk vennootskapbeginsel in die supervisieverhouding tussen supervisor en beginner maatskaplike werker bestaan, aangesien die supervisor sowel as die beginner maatskaplike werker insae lewer tot die opstel van die supervisie-agenda.

Knowles (1985) argumenteer dat deelname in die beplanning van die agenda aktiewe deelname in die algehele leersituasie bevorder. Daar kan dus veronderstel word dat deelnemers wat betrek word by die beplanning van ’n supervisie-agenda ook self hulle leerinhoud selekteer, wat bydra tot die verhoging van hul motivering om te leer (Brown & Broune, 1996).

As die narratiewe ontleed word, blyk dit egter dat die deelname waarna hulle verwys net gebaseer is op die selektering en bespreking van gevalle en nie noodwendig op leerinhoud nie. Soos voorheen bespreek, is daar selde tyd vir onderrig. Statutêre gevalle, oftewel die administrasiefunksie, is die fokuspunt van supervisie.

Die vraag ontstaan egter of beginner maatskaplike werkers die vrymoedigheid het om onderrigkwessies by die supervisie-agenda in te sluit, en of daar ag geslaan word op onderrig tydens supervisie? Volgens Knowles (1971) kan aktiewe deelname aan leer verseker word deur beginner maatskaplike werkers aan te moedig en die geleentheid te bied om te bevraagteken, bespreek, beswaar te maak en twyfel te verbaliseer. So

'n betrokkenheid is slegs moontlik in 'n veilige atmosfeer waar die werker gemaklik voel om die supervisor te bevraagteken en eie menings aan te bied (Austin, 1981; Kadushin, 2014; Wilson, 1981). In die analise van tema 3 is daar reeds bevind dat deelnemers nie veilig voel nie, dus kan geargumenteer word dat beginner maatskaplike werkers ook net gemaklik voel om administratiewe kwessies by die agenda in te sluit omdat dit is waaraan hy/sy gewoond is en blootgestel word tydens supervisie. Dus sal hulle nie supervisors teengaan of enige besware aanteken teen wat reeds in supervisiesessie gebeur nie.

Ander deelnemers het aangedui dat supervisors nie gebruik maak van 'n supervisie-agenda nie. Hier volg die narratiewe van hierdie deelnemers.

Deelnemer 20: *“Nee, want daar is nie 'n agenda regtig nie. Dit gebeur net.”*

Deelnemer 18: *“Daar is nie 'n supervisie-agenda nie, so ek word nie betrek by die beplanning van die supervisie-agenda nie.”*

Deelnemer 3: *“Glad nie. Sy kom met haar lys van goed wat bespreek moet word.”*

Volgens Knowles (1971) is volwassenes se deelname in die beplanning van die onderrigagenda noodsaaklik, siende dat dit aktiewe deelname in die algehele leersituasie bevorder. Die narratiewe hierbo is direk in teenstelling met wat Knowles (1971) voorstel. Deelnemers in die bostaande narratiewe word nie betrek by die opstel van supervisie-agenda nie. Daar kan dus veronderstel word dat daar nie 'n goeie supervisieverhouding bestaan tussen die deelnemers hierbo en hul supervisors nie. Dis ook interessant om op te merk dat die deelnemers in die bostaande narratiewe, dieselfde deelnemers is wat supervisie as onveilig ervaar. Met ander woorde, daar is 'n direkte korrelasie tussen aktiewe deelname en hoe maatskaplike werkers voel tydens supervisie. Deelnemers wie se mening nie in ag geneem word tydens die beplanning van die supervisie-agenda nie, is geneig om onveilig, ongemaklik of onseker te voel tydens supervisie. Dit is dus duidelik dat beginner maatskaplike werker wat uitgesluit word by die beplanning van 'n supervisie-agenda se leer nie bevorder word nie en hulle onbetrokkenheid tot hulle eie leerproses nog meer angstigheid na vore bring, wat motivering om te leer afweer.



## Tema 6: Oordrag van leerinhoud

**Tabel 4.3.6: Oordrag van leerinhoud**

Tema	Subtema
<b>Oordrag van leerinhoud</b>	Interessantheid en belangrikheid van leerinhoud
	Wyse waarop leerinhoud oorgedra word
	Gebruik van teoretiese raamwerke

### 4.3.2.6 Tema 6: Oordrag van leerinhoud

In hierdie afdeling is deelnemers gevra of die leerinhoud tydens supervisie op 'n betekenisvolle manier oorgedra word. Dit sluit in die interessantheid en belangrikheid van leerinhoud, wyse waarop leerinhoud oorgedra word, asook die gebruik van 'n teoretiese raamwerk wanneer leerinhoud oorgedra word.

#### Subtema: Interessantheid en belangrikheid van leerinhoud

Deelnemers is gevra of dit wat hulle tydens supervisie leer interessant is en of dit belangrik is vir hulle leerbehoefte. Die meeste van die deelnemers het aangedui dat dit nie interessant of belangrik is tot hulle leerbehoefte nie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 8: “Sy was lanklaas self in die veld, so sy weet nie eintlik meer hoe dit daar buite gaan en wat ons in die gesig staar nie. Kyk byvoorbeeld die kind gee probleme, sy sal dan miskien sê, ‘sê vir die ma sy moet die kind net tot tienuur toe buite laat wees’. In my area kan ek dit nie vir my kliënte sê nie, want dit werk nie. In my area is dit deurmekaar en die jongmense wil daar buite wees. So sy verstaan nie altyd hoe dit is nie. So die advies en raad wat sy somtyds gee is nie van toepassing op wat ek met my mense kan doen nie, want dit werk nie.”

Deelnemer 3: “Dis nie interessant nie. Omdat ons in heeltemal verskillende eras geleer het. Dit speel 'n baie groot rol, want wat sy geleer het en wat ons geleer het (op universiteit) is totaal en al verskillend en sy sal altyd teruggaan na daai era toe, maar dit werk nie meer so nie. Dit is 'n totaal en al nuwe age en sy kan nie relate nie. Ons leer eerder vir haar as wat sy vir ons leer.”

Deelnemer 7: *“Nee. Dit sluit glad nie aan tot my leerbehoefte nie. Vir ’n lang tyd was my leerbehoefte nie in ag geneem nie en ek dink sy doen dit steeds nie, want sy verstaan nie my konteks (waarin ek werk) en posisie nie. Sy verstaan nie die uitdagings nie omdat sy in ’n welaf, meer funksionerende gemeenskap werk en leef as wat ek doen.”*

Die bostaande narratiewe is ’n algemene voorstelling van deelnemers se ervaring rondom die oordrag van leerinhoud. Sommige deelnemers verwys na die verskille in generasies (eras) waarin supervisors dienste gelewer het en die era waarin beginner maatskaplike werkers tans dienste lewer. Dit dui op hoe die verskil in generasies die interessantheid van leerinhoud en die oordrag daarvan kan beïnvloed. Volgens Bradley *et al.* (2010) is die meeste Suid-Afrikaanse supervisors 30 jaar en ouer, terwyl die meeste beginner maatskaplike werkers in ’n vroeë volwasse stadium (generasie Y/Z) is, wat ’n duidelike generasiegaping laat (Earle, 2008). Engelbrecht (2014a) is bekommerd oor die gevolge wat hierdie gaping op maatskaplikewerksupervisie mag hê. Uit die bostaande narratiewe is dit duidelik dat hierdie generasiegapings nadelige gevolge het op die interessantheid, belangrikheid en oordrag van leerinhoud. Selfs deelnemers wat supervisie ontvang van eksterne gekontrakteerde supervisors, het aangedui dat dit wat hulle geleer word nie interessant of belangrik is vir hulle leerbehoefte nie, weens die verskil in konteks. Dit is eens met Engelbrecht (2014a) se siening dat kulturele verskille ’n invloed het op maatskaplikewerksupervisie. Vanweë Suid-Afrika se pluralistiese kulturele samestelling is dit onafwendbaar dat kultuur ’n effek sou hê op die supervisie van maatskaplike werkers (Engelbrecht, 2019a). Met ander woorde, verskille in die kultuur van die beginner maatskaplike werker en die supervisor mag ontlaar in verskille in persepsies van dienslewering.

#### Subtema: Betekenisvolheid van die leerinhoud wat oorgedra word

Deelnemers was gevra om te verduidelik op watter wyse leerinhoud tydens supervisie oorgedra word. Meeste van die deelnemers het aangedui dat hulle op verskillende maniere leer en dat leerinhoud nie noodwendig op die wyse van hul keuse oorgedra word nie. Hier is van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 19: *“Dit word net verbaal oorgedra. So niks word neergeskryf nie soos ek daarvan hou nie en ek kry nie kans om neer te skryf nie want dit gaan te vinnig.”*

Deelnemer 1: “*Nie in supervisie nie, want soms wil jy iets meer prakties doen as wat jy dit net verbaal elke keer hoor. Almal leer op verskillende maniere.*”

Deelnemer 7: “*Sy is baie prakties en dis die lekker ding van haar, maar ek is nie ’n praktiese mens nie.*”

Deelnemer 3: “*Glad nie, want meeste van die tyd kan sy nie iets vir jou to the point verduidelik nie. Dan moet jy nou vir jousef afvra wat was die eintlike vraag of wat is jou eintlike punt, maar sy praat so lank dat jy heeltemal lost raak. So wat ons gewoonlik doen, is ons bly stil, knik ons koppe, stem saam, en laat sy maar net praat, al verstaan ons nie regtig nie. As ons uitgaan sal ons wonder wat ons regtig daar gaan maak het want jy kom in met niks en stap weg met niks. Haar verduidelikings maak nie sin nie.*”

’n Analise van die bostaande narratiewe toon ’n duidelike gebrek aan die inagneming van deelnemers se leerwyse. Met ander woorde, leerinhoude word nie oorgedra op grond van beginner maatskaplike werkers se leerstyle nie. Volgens Kolb (1973) behoort die supervisors leerders se leerstyle in ag te neem gedurende supervisie. Leerstyle is ’n aanduiding van hoe beginner maatskaplike werkers verkies om ’n leersituasie te struktureer (Engelbrecht, 2002). Volgens Kolb (1973) se leerstylvoorkeurmodel, verteenwoordig die narratiewe hierbo ’n kombinasie van leerstylvoorkeure wat nie tydens supervisie in ag geneem word nie.

#### Subtema: Gebruik van teoretiese raamwerke

Tydens die studie is deelnemers gevra of supervisors gebruik maak van teoretiese raamwerke tydens die oordrag van leerinhoud. Die oorhoofse meerderheid het aangedui dat supervisors glad nie gebruik maak van teoretiese raamwerke nie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 20: “*Nee, dis maar meer dokumente en vorms ensovoorts ...*”

Deelnemer 18: “*Nee. Ek het nog nooit regtigwaar gehoor hulle praat van teorie nie. In die praktyk is teorie, ek wil amper sê non existent ... ek is spyt ek het so baie geleer, want regtigwaar, sommige goed kan jy net leer deur ervaring.*”

Deelnemer 19: “*Niemand gebruik teorie regtig nie, ek is seker die enigste mens wat in my verslag iets van teorie sê, maar niemand gebruik teorie nie. Sien jy daai stukkie*

*van evaluering op my prosesverslag, niemand gebruik eens daai stukkies nie. Almal skryf net 'n prosesverslag, niemand evalueer ooit enigiets nie."*

Deelnemer 15: *"Dit wat ons bespreek is prakties, teorie kom nie veel in nie."*

Deelnemer 8: *"As ons opleiding het, sal hulle baie keer teorie inbring, maar nie regtig tydens supervisie nie."*

Die bostaande narratiewe is 'n algemene voorstelling van die deelnemers se ondervinding rakende die supervisor se gebruik van teoretiese raamwerke tydens supervisie. Dit is duidelik dat geen teoretiese raamwerke tydens die onderrig van beginner maatskaplike werkers gebruik word nie. Dit terwyl Knowles (1971) aanvoer dat leerinhoud meer sinvol aangebied word indien die supervisor dit binne 'n algemene teoretiese raamwerk voorstel. Dit blyk dus dat teorie alleenlik belangrik is om 'n kwalifikasie te verwerf, maar afgeskeep word tydens die supervisie van beginner maatskaplike werkers. Indien supervisors beginner maatskaplike werkers se leerinhoud binne 'n teoretiese raamwerk struktureer, verhoog dit die kanse dat beginner maatskaplike werkers dit wat geleer word op 'n sinvolle manier organiseer.

Ander deelnemers sien die Kinderwet as die enigste teorie wat tydens supervisie gebruik word. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 6: *"Die enigste teorie wat gebruik word is die Kinderwet ..."*

Deelnemer 16: *"Die Kinderwet is ons basis. Dit is ons bybel, van kop tot tone. Ja, jy het daai beginsels wat in ag geneem word, maar in ons professie werk jy noukeurig met wat die Kinderwet sê. Die Kinderwet het 'n voorgeskrewe formaat van 'n verslag wat jy skryf. So die basiese grondlegging van Johnson en Yanca is daar, jy verwys daarna bewustelik en onbewustelik, maar mainly fokus ons op die Kinderwet en die prosedure van die instansie."*

Deelnemer 1: *"Nee, behalwe vir die Kinderwet word daar nie gebruik gemaak van teoretiese raamwerke nie."*

In die bostaande narratiewe is dit duidelik dat deelnemers die Kinderwet as 'n teoretiese raamwerk beskou. Dit dui daarop dat die fokus van supervisie gerig is op statutêre gevalle en dat meeste supervisors moontlik self oor 'n onvermoë beskik om teorie en praktyk te integreer en teoretiese konstrakte te identifiseer.

## Tema 7: Uniekheid

**Tabel 4.3.7: Uniekheid**

Tema	Subtema
Uniekheid	Erkenning van uniekheid tydens supervisie
	Erkenning van die pas waarteen geleer word
	Persoonlike ontwikkelingsassessering en gebruik van 'n persoonlikeontwikkelingsplan.

### 4.3.2.7 Tema 7: Uniekheid

In hierdie afdeling was deelnemers gevra of supervisors hulle uniekheid erken tydens supervisie. Dit sluit in die pas waarteen deelnemers leer, asook die gebruik van 'n persoonlike ontwikkelingsplan.

#### Subtema: Erkenning van uniekheid tydens supervisie

Meeste deelnemers het aangedui dat supervisors nie hulle uniekheid tydens supervisie erken nie; hulle moet wees soos wat hulle supervisor wil hê hulle moet wees. Daar is dus geen ruimte om hulle uniekheid tydens supervisie uit te leef nie. Een van die deelnemers het genoem dat dit voel asof haar supervisor haar met die eerste ontmoeting reeds in 'n spesifieke kategorie geplaas het. Hier volg meer van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 20: *“Nee. Ek dink daar is nie regtig tyd vir dit nie. Soos jy pas aan by hoe die supervisor wil hê dit moet wees. Met my supervisor is dit ... As sy daai agenda opstel vir die ouerskapplan op daai manier, dan is dit hoe dit gedoen gaan word. En ek dink sy leer dit by haar supervisor want haar supervisor was baie erg op dit, dit is nie hoe ek dit doen nie.... so doen dit gou weer oor. Dit gaan nie oor jou nie. Daar is nie tyd vir uniekheid nie.”*

Deelnemer 18: *“Ek kan sê aan die begin wil hulle jou half vorm soos wat hulle wil hê jy moet wees wil ek amper sê. So ek kan eerlikwaar sê jou uniekheid word nie in ag geneem nie.”*

Deelnemer 7: “Nee, glad nie. As dit die geval was, sou ek tien teen een nie die vrees gehad het om te sê wat ek gedoen het nie, want dit was my perspektief, my siening hoe om die spesifieke geval aan te spreek of te hanteer. So die feit dat ek altyd bang en angstig is om dit te doen, is reflektierend daarvan dat my uniekheid glad nie erken word nie.”

Deelnemer 2: “Sy het nie regtig moeite gedoen om my te leer ken nie, sy het my dadelik geassesseer en my half in ’n boksie geplaas. Daar is al ’n paar keer gesê ‘is jy nie te sag vir maatskaplike werk nie?’, ‘is jy seker dis waar jy moet wees?’. Al daai laat my twyfel of ek op die regte plek is. So ek voel nee, my uniekheid is nie erken of gerespekteer nie. Supervisie is nie ’n veilige plek waar ek myself kon wees nie.”

Deelnemer 19: “Ek dink sy erken dit. Sy oorbeklemtoon die feit dat ek ’n wit maatskaplike werker in ’n kleurling-area is. Dis ongemaklik. So uniekheid in ’n negatiewe sin. Ek het al soms gewonder, het hulle my aangestel omdat ek die enigste wit een was by die onderhoud, want die bestuurraad is ’n klomp ou wit tannies.”

Volgens Knowles (1971) leer volwassenes, en dus beginner maatskaplike werkers, die beste indien supervisors hulle uniekheid in oorweging neem. Die narratiewe hierbo is direk in teenstelling met Knowles (1971) se argument, siende dat deelnemers se uniekheid misken word. Daar kan dus argumenteer word dat beginner maatskaplike werkers nie tot hulle volle potensiaal leer nie, aangesien hulle nie die geleentheid gebied word om hulself uit te leef tydens supervisie nie. Dit blyk dus dat die supervisie-omgewing nie veilig en gemaklik is nie. Dit bring ook mee dat leer tydens supervisie nie bevorder word nie, vanweë beginner maatskaplike werkers se angstigheid en onvermoë om hul potensiaal ten toon te stel (Kadushin & Harkness, 2014). Dit beteken dat beginner maatskaplike werkers nie gemaklik is om bestaande kennis en vaardighede te implementeer nie, want hulle is vreesbevange dat as hulle doen wat hulle dink reg is, die supervisor hom/haar siening en benadering tot ’n spesifieke situasie of geval mag afdwing.

#### Subtema: Erkenning van die pas waarteen geleer word

Deelnemers tydens die studie is gevra of supervisors die pas waarteen hulle leer erken. Meeste van die deelnemers het aangedui dat supervisors nie die pas erken waarteen hulle leer nie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 1: “Nee. Ek dink soms verwag hulle van jou om op die pas van ander te leer, nie dat hulle dit sal sê nie, maar jy kan sien dis wat hulle aanneem. Byvoorbeeld noudat ek ’n gebrek het aan ervaring van statutêre werk, verwag hulle dat ek daardie goed moet weet al weet hulle dat jy nog nooit dit gedoen het of hulle nooit daaroor gepraat het nie.”

Deelnemer 18: “Ek wil half sê hulle toon geen menslikheid teenoor die werkers nie regtigwaar, hulle push net vir targets, vir nommers en syfers wat gekry moet word vir subsidie en verder het hulle geen saak met jou gesondheid nie. Dis een van die redes hoekom my kollega aan die begin bedank het. Sy is ’n depressielyer, sy het gevoel hulle wil nie vir haar teen haar pas laat werk nie. Sy het gevoel soos ’n hamster heeltyd en sy kon nie cope nie want dit was te veel druk. Ons almal het ons ways hoe ons werk op ons eie manier kan hanteer en daarmee kan cope, maar jy kan nie met mense werk wat die heeltyd vir jou push om dinge te doen wat jy nie gereed is om op jou eie pas te doen nie.”

Knowles (1971) benadruk dat volwassenes se onderrig geïndividualiseer moet word volgens die verskille in tempo of pas waarteen die hulle leer. ’n Analise van die bostaande narratiewe toon duidelik dat die pas waarteen deelnemers leer nie deur supervisors erken word nie. Na aanleiding van die deelnemers se narratiewe, blyk dit dat beginner maatskaplike werkers gedwing word om op ’n voortgesette tempo te werk sodat statistieke gerapporteer kan word. Volgens (Tsui, 2005) is beginner maatskaplike werkers reeds afhanklik en angstig, indien hulle gedwing word om op ’n sekere pas te leer sal die angstigheid verhoog wat dan leer totaal gaan strem. Dit blyk dus dat leer nie effektief plaasvind nie omdat supervisors nie leer aanbied teen die pas van die werker nie. Deelnemers voel onderdruk en is baie keer nie gereed vir die eise wat aan hulle gestel word nie. Die druk vir statistieke wat beginner maatskaplike werkers ervaar is ’n direkte impak van neoliberalisme en ’n bestuurserigte benadering in die maatskaplikewerk-praktyk. Die narratiewe korreleer met Harvey (2010) wat argumenteer dat neoliberalisme en ’n bestuursgerigte benadering tot maatskaplike werk ’n impak het op die werksbevrediging beginner maatskaplike werkers.

Subtema: Persoonlike ontwikkelingsassessering en die gebruik van 'n persoonlike ontwikkelingsplan

Die deelnemers in die studie is gevra of hulle ondervind dat supervisors gebruik maak van 'n persoonlike ontwikkelingsplan tydens supervisie. Meeste deelnemers het aangedui dat supervisors nie gebruik maak van 'n persoonlike ontwikkelingsplan nie. Met ander woorde, leer vind nie plaas volgens 'n plan nie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 1: *"Nee, nog nie. Ek dink dis baie belangrik, veral in die begin sodat jy jousef kan evalueer en kan weet waar jou tekortkominge is, waarop jy moet fokus en wat jy moet leer. Want dit baat ook nie jy het supervisie en jy wil leer nie. Dit baat nie vir jou nie. Jy sal nie baat vind daarby nie. Nee, leer het nooit volgens 'n plan plaasgevind nie, dit gebeur soos die behoefte kom."*

Deelnemer 7: *"Nee, nie in supervisie nie. Daar was nie eers iets soos waar sien jy jousef in die volgende ses maande in die professie nie of in die volgende maand nie, of doelstelling of niks van daai nie. Ek dink dit sou goed gewees het eintlik, want dan het jy iets om jousef ... So jy kan letterlik jou groei en ontwikkeling en leer deurlopend bepaal, wat jy gedoen het en hoe ver jy gekom het, maar in supervisie gebeur dit nie."*

Deelnemer 4: *"In supervisie het ons nie 'n persoonlike ontwikkelingsplan van my opgestel nie. Ek dink in ons supervisie fokus ons maar op ons gevallewerk of wat nou die behoefte is en ons deal nou daarmee. Ek het nie 'n persoonlike ontwikkelingsplan nie."*

Deelnemer 6: *"Nie waarvan ek weet nie. Ek moes seker geweet het van dit."*

Deelnemer 5: *"Nee, ek dink nie daar is iets soos dit nie. Ek dink sy doen dit in haar kop."*

Dit is duidelik dat deelnemers se leer nie volgens 'n plan geskied nie. Met ander woorde, beginner maatskaplike werkers se leer vind nie plaas volgens 'n gestruktureerde plan nie, ten spyte daarvan dat Knowles (1984) die persoonlike ontwikkelingsplan ag as 'n effektiewe manier om leerders te help om hul onderrig te struktureer.



Die gebruik van 'n persoonlike ontwikkelingsplan tydens supervisie word in die Raamwerk vir Supervisie (DSD & SAMDB, 2012) beklemtoon, maar dis duidelik dat supervisie nie volgens die standarde, soos wat dit in die riglyn gestipuleer is, geskied nie. Hierdie gevolgtrekking korreleer met die feit dat supervisie meestal “on the run” en krisisgedrewe is, en hoofsaaklik op administrasie fokus.

Dit is ook die Supervisie Raamwerk wat voorstel dat prestasiebeoordeling volgens hierdie persoonlike ontwikkelingsplan behoort te geskied. Die Supervisie Raamwerk definieer prestasiebeoordeling as 'n proses waartydens die supervisor en werker reflekteer oor die werker se vordering in terme van die bereiking van uitkomstes soos hervat in 'n persoonlike ontwikkelingsplan, om sodoende toekomstige ontwikkelingsareas te identifiseer (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMD, 2012). Daar kan dus veronderstel word dat prestasiebeoordeling ook nie effektief kan geskied indien daar nie 'n persoonlike ontwikkelingsassessering of persoonlike ontwikkelingsplan is nie. Die narratiewe hierbo beklemtoon dus verder dat die onderrigfunksie, asook die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels geïgnoreer word tydens supervisie. Dit dui ook op die afwesigheid van 'n gestruktureerde supervisieproses aangesien die aktiwiteite binne die assesserings- en beplanningsfase heeltemal geïgnoreer word (Tsui, 2005; Engelbrecht, 2019a). Dit is juis in hierdie fases waar supervisors veronderstel is om 'n persoonlike ontwikkelingsassessering te doen om vas te stel wat die leerbehoeftes van die beginner maatskaplike werker is sodat 'n persoonlike ontwikkelingsplan opgestel word om die geïdentifiseerde leerbehoeftes aan te spreek.

Volgens Engelbrecht (2019b) is 'n persoonlike ontwikkelingsplan van kardinale belang vir die groei en ontwikkeling van beginner maatskaplike werkers se persoonlike identiteit. Hy postuleer dat dit 'n hulpmiddel is wat saamgestel word om die oorgang van afhanklikheid na selfgerigtheid te bevorder. Dit is een van die redes hoekom Engelbrecht (2019a) postuleer dat meeste maatskaplike werkers in die Suid-Afrikaanse konteks stagneer as beginner en intermediêre werkers in terme van professionele identiteit. Die afwesigheid van 'n persoonlike ontwikkelingsplan, soos weergegee in die narratiewe hierbo, dui daarop dat beginner maatskaplike werkers se uniekheid en leerbehoeftes nie in ag geneem word nie.

## Tema 8: Onderrigfunksie tydens supervisie

**Tabel 4.3.8: Onderrigfunksie tydens supervisie**

Tema	Subtema
Onderrigfunksie tydens supervisie	Belewenis van onderrig tydens supervisie

### 4.3.2.8 Tema 8: Onderrigfunksie tydens supervisie

In hierdie afdeling is deelnemers gevra om hulle belewenis van die onderrigfunksie tydens supervisie te deel.

Subtema: Belewenis van onderrig tydens supervisie en die bydrae daarvan tot supervisie

Deelnemers tydens die studie is gevra of supervisie bydra tot die vermeerdering van hulle kennis in maatskaplike werk. Met ander woorde, leer hulle tydens supervisie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 18: “Nee. Ek dink supervisie is 80% administrasie, 10% leer en 10% ondersteuning. In supervisie is dit meer oor keerdadums en wat gedoen moet word.”

Deelnemer 8: “Tydens supervisie vind die onderrigfunksie nie veel plaas nie. Ek weet nie eens of ’n mens kan sê dat onderrig ooit plaasvind nie. Supervisie is amper so om te kyk of jy jou werk doen, wat van jou verwag word, ons weet dit is te veel, die lading is hoog. So dit word net gefokus op die goed wat gedoen moet word. Jy word nie geleer hoe om byvoorbeeld ’n vorm 38 van punt 1 af in te vul nie. Dis net as jy vashaak hiermee dan word daar gehelp, maar die supervisor sal nie op haar eie ‘kom ek wys vir jou gou hoe doen mens dit nie’.

Deelnemer 16: “Supervisie huidiglik fokus baie op administrasie en wat die werker moet doen, maar niks rêrig op die well-being en onderrig van social workers nie en ek voel dis waar die lack inkom en waarom social workers nie cope nie.”

Deelnemer 4: *“Mens voel as jy supervisie het is dit maar net besprekings van gevallelading, sommige supervisors gaan nie eers verneem na jou persoonlike gevoelens nie.”*

’n Analise van hierdie narratiewe toon dat die onderrig- en ondersteuningsfunksie afgeskeep word terwyl die fokus van supervisie op die administrasiefunksie gerig is. Dit korreleer met wat Botha reeds in 1985 bevind het, dat die administrasie supervisiefunksie, weens statutêre prosesse, nog steeds voorkeur geniet (vergelyk Kadushin, 1976; Monroe, 2004; Bogo & McKnight, 2006; Earle, 2008; Cloete, 2012; Engelbrecht, 2014a; Chibaya, 2018). Ten spyte van die Suid-Afrikaanse Departement van Maatskaplike Ontwikkeling (DSD) en die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe (SARMDB) se pleidooi in 2012 om die kwaliteit van die maatskaplikewerk-praktyk in Suid-Afrika te verhoog, toon die narratiewe hierbo dat die administrasiefunksie tot vandag toe steeds voorkeur geniet terwyl die onderrigfunksie in hedendaagse supervisiepraktyke afgeskeep word. Lewis *et al.* (2007), Earle (2008), Cloete (2012), Engelbrecht, (2014a) en Joseph (2016) skryf die toenemende fokus op die administrasiefunksie toe aan die heersende neoliberale konteks wat effektiwiteit, doeltreffendheid, verantwoordbaarheid en bewysbaarheid in maatskaplikewerk-dienslewering beklemtoon.

Volgens die meeste deelnemers dra supervisie nie by tot die vermeerdering van hulle kennis nie; hulle ontvang nie die nodige onderrig soos voorgeskryf deur die Raamwerk vir Supervisie nie (DSD & SARMDB, 2012). Ten spyte van die feit dat die Supervisie Raamwerk beklemtoon dat die waarde van die supervisiefunksies nie in een spesifieke funksie lê nie, maar in die kombinasie van al drie as ’n geheel (Departement van Maatskaplike Ontwikkeling & SARMBD, 2012), is dit duidelik dat die administrasiefunksie vandag voorkeur geniet. Die narratiewe hierbo dui daarop dat die fokus van supervisie gerig is op die bestuur van gevallelading en verslagskrywing. Ook in ’n onlangse studie het Chibaya (2018) tot dieselfde slotsom gekom.

Sommige deelnemers het eksplisiet genoem dat supervisie hulle bloot leiding in gevalle bied en dat hulle niks tydens supervisie leer nie. Hier volg van die deelnemers se narratiewe.

Deelnemer 1: “Ek dink dis by die onderrigfunksie waar daar ’n gebrek is. Daar word nie in ag geneem die verskillende maniere hoe jy leer nie, wat jy moet leer nie en dat dit relevant is vir ons as nuwe maatskaplike werkers nie. So ek dink daar kan bietjie verandering en verbetering in die implementering van die onderrigfunksie tydens supervisie kom. Ek leer tydens supervisie, maar nie baie nie, veral nie vir die beroep nie. Byna geen leer, slegs leiding.”

Deelnemer 14: “Dit is nie asof ek hoegenaamd niks leer nie, ek ontvang meer leiding as wat ek iets leer.”

Deelnemers 6: “Nee. Ek voel ek kry ondersteuning in die sin dat ek na supervisie vorentoe kan gaan en werk aan ’n lêer vir die volgende maand en ek weet iets gaan nie bom nie, maar ek gaan nie nou met selfvertroue op die saak nie. Ek kry net leiding, maar leer niks nie. Dit is nie evidence-based nie, gegrond op teorie nie, ek wil soms net weet hoekom moet ek dit doen soos die supervisor sê ek moet dit doen. Volgende week sê sy iets anders. Niks is gegrond nie.”

Deelnemer 18: “Gedeeltelik ja, maar ek wil amper half sê ek leer meer in peer supervision. Ek kan meer leer by my kollegas as wat ek sou leer by my supervisor.”

Deelnemer 3: “Onderrig in supervisie is non-existent. Ek dink nie sy weet regtig wat dit behels nie. Ek dink nie sy weet wat die funksies van supervisie is nie. Die way sy dit doen in haar mind is dit reg en dis hoe dit moet wees en that’s that. Supervisie dra glad nie by tot die vermeerdering van my kennis in maatskaplike werk nie. Letterlik 99% het ek self geleer en leer ek nog elke dag by kollegas, maar leer vind glad nie plaas tydens supervisie nie.”

Deelnemer 7: “Die onderrigfunksie moet daar wees, maar dit is nie. Dis amper soos net nog ’n uur waar jy kan kom sit en gesels oor ’n kliënt en kyk op die selfoon, ‘o my dogter het nou vir my ’n sms gestuur so ek moet 20 minute vroeër gaan’. Jy weet, sulke goed. Daar is nie waarde nie. Dis asof die erns van supervisie nie in ag geneem word nie. Dis net ons doen dit omdat dit gedoen moet word, want die Raad sê ons moet dit doen. Supervisie is net ’n by the way thing. So dit voel net vir my soms is ons nie so ernstig oor ons professie nie. Dit is nou ’n senior maatskaplike werker wat die pad of leiding verskaf aan my wat junior is, nie die supervisor nie. Hoe is ek veronderstel om te groei, hoe is ek veronderstel om te leer, want oor ’n paar jaar gaan

*ek 'n senior wees, sal ek dan ander kan lei? Ek was ook op die punt waar ek gedink het ek wil dit nie meer dit doen nie, want dit is 'n battle wat jy op jou eie fight."*

Die bostaande narratiewe beklemtoon verder die afwesigheid van die onderrigfunksie tydens supervisie. Sommige deelnemers ondervind dat hulle slegs baat vind in supervisie deur die statutêre leiding wat supervisors aan hulle verskaf en dat leer nie plaasvind nie. Dit blyk dat die deelnemers 'n onderskeid tussen gevalleleiding en onderrig tref, waar gevalleleiding bloot op statutêre aksies dui. Perrault en Coleman (2005) sien leiding as 'n kernelement van afrigting (*coaching*), 'n aktiwiteit wat gepaard gaan saam met mentorskap en konsultasie binne supervisie (Engelbrecht, 2019b). In geheel blyk dit dus dat supervisie deur deelnemers beleef word as afrigting ("coaching") om statutêre en/of administratiewe verwagtinge na te kom, wat nie voldoen aan die definisie van supervisie van maatskaplike werkers nie. Die Supervisie Raamwerk vir die maatskaplikewerk-professie definieer maatskaplikewerksupervisie as 'n interaktiewe en eindelose proses waartydens 'n maatskaplikewerk-supervisor toesig hou oor 'n maatskaplikewerk-praktisyn in 'n positiewe, nie-diskriminerende verhouding. Dit word gedoen deur opvoedkundige, ondersteunende en administratiewe funksies te verrig ten einde doeltreffende en professionele maatskaplikewerk-dienste te bevorder (Departement Maatskaplike Ontwikkeling en SARMD; 2000). Dit blyk egter dat supervisors aktiwiteite van supervisie vlugtig aanraak terwyl belangrike supervisiefunksies soos onderrig verontagsaam word.

#### **4.4 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk spreek die derde doelwit van die navorsingstudie aan. Dit bied 'n empiriese ondersoek van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig gedurende supervisie. Hierdie hoofstuk begin met 'n oorsig van die navorsingmetodologie wat tydens die studie gebruik was, gevolg deur 'n gedetailleerde profiel van die deelnemers wat in die studie deelgeneem het. Laastens word sewe temas met gepaardgaande subtemas geëksploreer. Die temas sluit in gestruktureerde supervisie, motivering tydens supervisie, geskiktheid van die leersituasie/omgewing, professionele prestasies, deelname tydens supervisie, uniekheid en onderrigfunksie tydens supervisie.

Die volgende hoofstuk bevat gevolgtrekkings vanuit die empiriese studie. Aanbevelings, gegrond op die gevolgtrekkings, word ook aangebied.

## HOOFSTUK 5

### GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 5.1 INLEIDING

Die doel van die studie is om begrip te verkry rakende beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie. Volwasseneonderrig in die Suid-Afrikaanse supervisiekonteks is 'n onderwerp wat meer as drie dekades gelede vir die eerste keer deur Botha (1985) aangeroei was. Daarna het ander Suid-Afrikaanse skrywers soos Zühlendorff (1993) en Engelbrecht (2012) vlugtig daaroor geskryf. Die tydsverloop tussen hierdie publikasies dui aan dat volwasseneonderrig in supervisie vir 'n geruime tyd geïgnoreer is. Selfs die Raamwerk vir Supervisie (DSD & SAMDB, 2012) wat dien as riglyn vir maatskaplikewerksupervisie in Suid-Afrika, maak geen verwysing na volwasseneonderrig of die beginsels soos voorgestel deur Knowles (1971) nie. Vanweë die gebrek aan navorsing oor volwasseneonderrig in supervisie, is hierdie studie genoodsaak. Die gaping in die Supervisie Raamwerk kan die moontlike rede wees waarom Engelbrecht (2014a:136) tot die slotsom gekom het dat “... a study of adult education is usually not part of social workers' training, and may thus be an unknown area of knowledge for supervisors”. Die bevindinge in Zühlendorff (1993) se studie is eens met Engelbrecht (2014a) wat aantoon dat supervisors 'n gebrek aan kennis van volwasseneonderrigbeginsels het. Cloete het reeds in 2012 bevind dat beginner maatskaplike werkers 'n besliste behoefte het aan formele supervisie-onderrig gebaseer op volwasseneonderrigbeginsels om sodoende effektiewe en kwaliteitdienste aan diensverbruikers te verskaf.

Die studie is daarop gemik om die proses van beginner maatskaplikewerkers-supervisie te verduidelik. Verder voorsien die studie 'n beskrywing van volwasseneonderrig-teorieë in die supervisie van beginner maatskaplike werkers. 'n Empiriese studie is gedoen om beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie te ondersoek. Empiriese data is van 20 deelnemers verkry deur gebruik te maak van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule. Die bevindinge van die empiriese studie is geanaliseer en voorgestel in die hoofstuk 4.

Hierdie hoofstuk is daarop gemik om aanbevelings te maak oor hoe volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie toegepas kan word sodat maatskaplike werkers kan floreer en kwaliteitdienste aan diensverbruikers verskaf.

## **5.2 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS**

Die gevolgtrekkings word gebaseer op die bevindinge van die empiriese studie en gevolglik sal die aanbevelings gebaseer word op hierdie gevolgtrekkings. Kernbevindinge sal voorgestel word vanuit literatuur en die empiriese studie. Dieselfde struktuur wat in die vorige hoofstuk gebruik is vir die temas en subtemas, sal gevolg word vir die gevolgtrekkings. Spesifieke aanbevelings sal na die gevolgtrekking van elke tema verskaf word.

### **5.2.1 Deelnemersprofiel**

Die meerderheid van die deelnemers is tussen die ouderdomme van 24 en 25 jaar oud. Al die deelnemers is geregistreerde beginner maatskaplike werkers met minder as 24 maande ervaring in die maatskaplikewerk-praktyk. Meer as die helfte van die deelnemers werk in welsynsorganisasies wat fokus op kinderbeskerming. Die res werk by welsynsorganisasies wat fokus op terapeutiese dienste, rehabilitasie en nagskuiling aan kwesbare persone. Die deelnemersprofiel is essensieel, aangesien dit konteks verskaf vir die intepretasie van die gevolgtrekkings en aanbevelings.

### **5.2.2 Gestruktureerde supervisie**

Die meerderheid deelnemers in die studie het aangevoer dat hulle nie 'n gestruktureerde supervisieprogram tydens supervisie volg nie. 'n Klein persentasie deelnemers het genoem dat supervisie wel gestruktureerd is. Dit is belangrik om kennis te neem dat die deelnemers wat wel gestruktureerde supervisie ontvang, nie kinderbeskermingdienste lewer nie, maar in ander maatskaplike welsynskontekste dienste lewer. Dit kan dus bevraagteken word of hierdie supervisie gestruktureerd is volgens die voortgesette standaarde in die Raamwerk vir Supervisie.

Die oorhoofse meerderheid deelnemers het aangedui dat supervisie nie gereeld plaasvind nie. Hulle het ook aangedui dat 'n "oopdeurbeleid" gevolg word. Die deelnemers se beskrywing van 'n "oopdeurbeleid" is dat hulle vrye toegang het tot die

supervisor vir advies en leiding oor een of ander geval. Die “oopdeurbeleid” is sinoniem aan “on the run” supervisie.

Volgens die meerderheid deelnemers duur ’n gestruktureerde supervisiesessie ongeveer 1 uur en 30 minute (90 minute). Ander deelnemers, wie meestal “on the run”-supervisie ontvang, het aangedui dat supervisie minder as 30 minute duur. “On the run”-supervisie word dus geassosieer met korter supervisiesessies.

Alle deelnemers het tydens die onderhoude genoem dat daar nie ’n identifiseerbare supervisieproses gevolg word tydens supervisie nie. Dit is dus duidelik dat supervisie nie geskied soos voorgeskryf deur prominente outeurs in verskeie supervisieliteratuur nie. Dit impliseer dat die take (wat veral belangrik is vir beginner maatskaplike werkers se groei en ontwikkeling) binne elk van die supervisiefases nie uitgevoer word nie.

Supervisie is deur deelnemers beskryf in terme van die administratiewe funksie. Dis kenmerkend dat nie een van die deelnemers verwys het na onderrig of ondersteuning, of ’n kombinasie van administrasie, onderrig en ondersteuning tydens supervisie nie. Dit terwyl die Raamwerk vir Supervisie (DSD & SARMDB, 2012) al drie supervisiefunksies as ’n geheel beklemtoon.

### **Gevolgtrekkings**

Die supervisiepraktyk in maatskaplike welsynsorganisasies verwaarloos die onderrigfunksie wat veral beginner maatskaplike werkers se groei en ontwikkeling in die beroep benadeel. Die afwesigheid van onderrig en die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie benadeel nie net beginner maatskaplike werkers nie, maar ook die kwaliteit van dienslewering aan diensverbruikers. Beginner maatskaplike werkers ontvang nie gereelde gestruktureerde supervisie soos deur die Raamwerk vir supervisie voorgeskryf word nie; ten minste drie jaar elke tweede week (DSD & SARMDB, 2012). Die gereeldheid van supervisie korreleer dus nie met die Raamwerk vir Supervisie nie.

Supervisie in die maatskaplikewerkpraktyk word negatief ervaar en nie uitgevoer soos voorgeskryf deur standarde van die Raamwerk van Supervisie. As gevolg van die invloede van neoliberalisme en ’n bestuursgerigte benadering in die maatskaplikewerkpraktyk, is maatskaplikewerk-supervisie in welsynsorganisasies nie gereeld en gestruktureerd nie. Dit blyk dat supervisie daar gestel is vir die bespreking



en bestuur van maatskaplike werkers se gevalleladings en bereiking van teikens. Dit dui daarop dat supervisors se fokus nie op die primêre doel van supervisie gerig is om maatskaplike werkers in staat te stel om die bes moontlike dienste aan diensverbruikers te verskaf nie,

### **Aanbevelings**

- Supervisie-opleiding met die nodige ervaring in die spesifieke veld moet 'n voorvereiste wees vir enige professionele persoon voordat hulle in 'n supervisor-posisie van beginner maatskaplike werkers geplaas word.
- Die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe sal 'n meer ingrypende rol moet speel om te verseker dat supervisors die onderrigfunksie tesame met die administrasie- en ondersteuningsfunksie tydens supervisie uitvoer.
- Die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Dienste moet gereeld welsynsorganisasies monitor en evalueer om te verseker dat supervisie aangebied word soos voorgeskryf deur die Raamwerk van Supervisie.
- Die Departement Maatskaplike Ontwikkeling en die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Dienste moet die Raamwerk van Supervisie opdateer en uitdruklik deurgee dat “on the run”-supervisie nie as supervisie beskou kan word nie.

### **5.2.3 Motivering tydens supervisie**

Hierdie studie is daarop gerig om 'n indiepte begrip van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig tydens supervisie te kry. Motivering om te leer is deel van die beginsels van volwasseneonderrig.

Die meeste deelnemers in die studie het aangedui dat hulle nie gemotiveer word om te leer tydens supervisie nie. Dit terwyl die minderheid van deelnemers aangedui het dat positiewe terugvoering van supervisors hulle motiveer om te leer tydens supervisie. Die voorganger van volwasseonderrig, Knowles (1971), postuleer dat positiewe terugvoering belangrik is, aangesien interne motiveerders soos 'n positiewe selfbeeld en selfaktualisasie beginner maatskaplike werkers motiveer om te leer.

Die meerderheid deelnemers het aangedui dat indien hulle leer tydens supervisie, die relevansie van dit wat hulle leer nie aan hulle verduidelik word nie. Die deelnemers

wat aangedui het dat die relevansie van wat hulle leer wel aan hulle verduidelik word, het ook genoem dat dit nie tydens supervisie gebeur nie, maar wel gedurende personeelopleidingsessies.

## **Gevolgtrekkings**

Motivering om te leer is deel van die beginsels van volwasseneonderrig en belangrik vir die ontwikkeling en groei van beginner maatskaplike werkers se professionele identiteit. Dit is duidelik dat leer tydens supervisie gering is en wanneer leer wel plaasvind, word die beginner maatskaplike werker nie gemotiveer om te leer nie. Die relevansie van wat geleer behoort te word, word ook nie aan die beginner maatskaplike werkers verduidelik nie. Dit is duidelik dat volwasseneonderrig tydens supervisie in die huidige maatskaplikewerkpraktyke afwesig is. Met ander woorde, supervisors van beginner maatskaplike werkers prioritiseer nie leer tydens supervisie nie.

## **Aanbevelings**

- Die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Dienste moet die Raamwerk vir Supervisie hersien en herskryf sodat daar voorsiening gemaak kan word vir standarde wat verseker dat die implementering van volwasseneonderrigbeginsels deel vorm van supervisie.
- Opleiding in supervisie en spesifiek die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels moet verpligtend wees vir maatskaplikewerk-supervisors by alle organisasies. Dit behoort 'n statutêre kursus te wees, wat deur die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Dienste gereguleer moet word.
- Die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Dienste sal 'n meer ingrypende rol moet speel om te verseker dat kwaliteitsupervisie aan maatskaplike werkers gebied word, met spesifieke verwysing na die motivering van beginner maatskaplike werkers om hulle vir die praktyk te behou. Minimumstandaarde sal dus gestel moet word, wat nie noodwendig slegs deur die Departement van Maatskaplike Dienste afgedwing moet word nie. Hierdie minimumstandaarde behoort deel van 'n supervisor se akkreditasie as spesialis by die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Dienste te wees.

### 5.2.4 Geskiktheid van die leersituasie/omgewing

Meeste deelnemers wat in die studie deel geneem het, het verduidelik dat die fisiese struktuur waarin supervisie plaasvind nie geskik is vir leer nie. Hierdie deelnemers het ook genoem dat supervisie in die supervisors of bestuurder se kantoor plaasvind. Bestaande literatuur argumenteer egter dat supervisiesessies wat in die supervisor se kantoor gehou word 'n negatiewe invloed op veral 'n beginner maatskaplike werker het, aangesien die supervisor se kantoor die werker mag herinner aan die ongelykheid van status en dat hy/sy 'n ondergeskikte is. Dieselfde deelnemers het ook aangevoer dat die supervisor se kantoor deurmekaar is, wat 'n hindernis is vir leer. Ander deelnemers maak melding van onderbrekings weens 'n tekort aan kantoorspasie, want supervisie geskied in die teenwoordigheid van ander kollegas wat dieselfde spasie deel, en die feit dat supervisors telefoonoproepe en e-posse beantwoord gedurende supervisie.

Die fisiese struktuur waarin beginner maatskaplike werkers in diens van maatskaplikewelsynsorganisasies supervisie ontvang, is nie soos voorgeskryf deur meeste literatuur nie. Navorsers in supervisie beveel aan dat supervisie in 'n onderhoudskamer moet plaasvind wat privaatheid, konfidensialiteit sowel as konsentrasie sonder enige hindernisse sal bevorder. Dit dui daarop dat die omgewing waarin maatskaplike werkers tans supervisie ontvang, nie gunstig is vir die bevordering van leer vir werkers nie.

Byna alle deelnemers in die studie het aangevoer dat hulle nie gemaklik, veilig en versekerd voel tydens supervisie nie. Hulle voel ook nie gemaklik om persoonlike kwessies met supervisors te bespreek nie. Dit dui duidelik op 'n gebrek aan wedersydse vertroue binne die professionele verhouding tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker. Daar is ook 'n duidelike korrelasie tussen die deelnemers wat die fisiese struktuur as nie geskik vir leer ervaar het, en diegene wat nie veilig en gemaklik voel tydens supervisie.

Meeste deelnemers het aangedui dat supervisors hulle nie erkenning gee vir dit wat hulle reeds weet en kan doen nie. Literatuur in supervisie benadruk beginner maatskaplike werkers se beperkte kennis en vaardighede wanneer hulle die maatskaplikewerk-praktyk toetree. Die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels is egter daarop gemik dat supervisors van veral beginner maatskaplike werkers

erkenning gee aan hul beperkte kennis en vaardighede. Deelnemers ondervind dat supervisors heeltemal te veel van hulle verwag terwyl hulle self nie weet wat van hulle verwag word nie.

## **Gevolgtrekkings**

Dit is duidelik dat supervisors nie die volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie toepas nie. Al die deelnemers ervaar dat die supervisiestruktuur en -omgewing nie bevorderlik is vir leer nie. 'n Gevolgtrekking kan ook gemaak word dat die professionele verhouding tussen supervisor en werker nie gegrond is op wedersydse vertroue nie. Dit is dus in teenstelling met meeste literatuur wat vertroue voorstel as die belangrikste element van 'n sielkundige konteks in supervisie. Indien die supervisieverhouding vertroue ten toon stel, word daar ook 'n atmosfeer van sekuriteit handhaaf, wat die beginner maatskaplike werker meer vryheid sal bied om risiko's te neem sonder die vrees van negatiewe kritiek. Dit is duidelik dat supervisors in maatskaplikewelsynsorganisasies hulle nie steur aan professionaliteit en die etiese kode van maatskaplike werk wat konfidensialiteit beklemtoon nie.

## **Aanbevelings**

- Die Suid-Afrikaanse Raad van Maatskaplike Diensberoepe en maatskaplikewerkorganisasies moet streng regulasies bied vir die omstandighede en werkspasie waarin supervisie plaasvind.
- Die Suid-Afrikaanse Raad van Maatskaplike Diensberoepe en organisasies moet prosesse in plek stel wat verseker dat supervisors gehoor gee aan die etiese kodes, veral konfidensialiteit.
- Monitering en evaluering deur die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe moet verseker dat alle take binne elke fase van die supervisieproses gevolg word. Daar moet 'n kontrak tydens die kontrakfase gesluit word wat beide partye tot konfidensialiteit bind en supervisors moet aanspreeklik gehou word indien konfidensialiteit verbreek word. Daar behoort voorts prosedures deur die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe in plek gestel te word vir maatskaplike werkers om die verbreking van basiese etiek in supervisie openbaar te maak.

### **5.2.5 Professionele prestasies**

Vir die meeste deelnemers beteken lof en prys dat hulle positiewe terugvoering of 'n dankbetuiging van supervisors ontvang vir werk wat goed gedoen is. Die meerderheid van deelnemers het aangevoer dat hulle glad nie geloof of geprys word nie, veral nie tydens supervisie nie. Dit terwyl volwasseneonderrigbeginsels die loof en prys van professionele prestasies benadruk as 'n tegniek wat verseker dat beginner maatskaplike werkers se leer suksesvol en belonend is.

Alle deelnemers het aangedui dat hulle nog nooit geëvalueer is nie. Dit terwyl prominente outeurs in maatskaplikewerksupervisie evaluering beklemtoon. Die Raamwerk vir Supervisie in Suid-Afrika benadruk prestasiebeoordeling as 'n taak in die evalueringsfase waartydens die supervisor en werker reflekteer oor die werker se vordering in terme van die bereiking van uitkomstes soos hervat in 'n persoonlike ontwikkelingsplan, om sodoende toekomstige ontwikkelingsareas te identifiseer. Aangesien evaluering nie plaasvind nie, kan daar veronderstel word dat supervisors ook nie 'n persoonlike ontwikkelingsplan met beginner maatskaplike werkers saamgestel het nie. Volgens volwasseneonderrigbeginsels is evaluering van beginner maatskaplike werkers belangrik vir die stimulering van leer en groei en ontwikkeling van hulle professionele identiteit.

Meeste deelnemers is eens dat voorgraadse opleiding alleen nie genoeg is om studente voor te berei vir die praktyk nie. Dit is juis hoekom meeste supervisieliteratuur gereelde gestruktureerde supervisie aan beginner maatskaplike werkers benadruk. Dit is ook hoekom volwasseneonderrig tydens supervisie so belangrik is vir beginner maatskaplike werkers.

### **Gevolgtrekkings**

Dit blyk dat sommige supervisors in maatskaplikewelsynsorganisasies tog bewustelik of onbewustelik gebruik maak van volwasseneonderrigbeginsels, siende dat meeste supervisors beginner maatskaplike werkers in sommige situasies loof en prys vir werk wat goed gedoen is. Die vraag ontstaan dus, gebeur die loof en prys van professionele prestasies tydens supervisie? Dit blyk dat die werkers geprys word oor goeie administratiewe aangeleenthede, wat potensieel goed op die supervisor reflekteer. Dis ook kenmerkend van die neoliberale diskoers om administratiewe effektiwiteit te

beloon en nie noodwendig doeltreffende intervensie met die kliëntsisteem nie. Dit is duidelik dat evaluering nie so belangrik geag en uitgevoer word soos voorgeskryf in die literatuur nie.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat supervisors nie onderrig aan beginner maatskaplike werkers bied nie, maar nog meer opvallend is die afwesigheid van persoonlike ontwikkelingassessering en die gebruik van 'n persoonlike ontwikkelingsplan tydens supervisie. Alhoewel die Raamwerk van Supervisie in Suid-Afrika voorskryf dat 'n persoonlike ontwikkelingsplan, supervisiekontrak, supervisieverslae en halfjaarlikse prestasiebeoordeling van maatskaplike werkers op rekord gehou moet word, is dit duidelik dat beginner maatskaplike werkers in die huidige maatskaplikewelsynskonteks se prestasies en groei nie noodwendig formeel beoordeel word nie. Die afwesigheid van 'n persoonlike ontwikkelingsplan en gereelde prestasiesbeoordeling dui aan dat supervisors die regulasies, norme en standaarde van supervisie verontagsaam.

### **Aanbevelings**

- Die nie-nakoming van die Maatskaplike Diens Beroepswet, 110 van 1978, spesifiek met betrekking tot supervisie, behoort ernstig opgeneem te word deur die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe. Organisasies behoort deur die Raad bewus gemaak te word van die spesifieke vereistes met betrekking tot supervisie.

### **5.2.6 Deelname tydens supervisie**

Meeste van die deelnemers in die studie het aangedui dat supervisors hulle aanmoedig om deel te neem aan gesprekvoering tydens supervisie. Dit is egter interessant dat supervisors beginner maatskaplike werkers slegs aanmoedig om deel te hê aan besprekingspunte wat verband hou met die administratiewe funksie van supervisie. In die ontleding van die narratiewe was daar geen teken dat deelnemers aanmoedig word om deel te neem aan gesprekke wat verband hou met hulle onderrig nie. Dit korreleer met meeste literatuurbronne wat stipuleer dat die administratiewe funksie voorrang tydens supervisie geniet terwyl onderrig vir dekades afgeskeep word.

Die meeste deelnemers het aangedui dat supervisors hulle betrek by die beplanning van 'n supervisie-agenda. Dit blyk dus dat supervisors beginner maatskaplike werkers

se deelname tog in 'n sekere mate in supervisie bevorder. Ander deelnemers het egter genoem dat hulle glad nie gebruik maak van 'n supervisie-agenda tydens supervisie nie, wat beteken dat supervisie nie volgens 'n plan geskied nie. Literatuur oor volwasseneonderrig benadruk dat werkers se betrokkenheid by die beplanning van 'n supervisie-agenda hulle aanmoedig om aktief deel te wees van hulle leerproses. Dit blyk egter dat beginner maatskaplike werkers slegs betrek word by die beplanning van die supervisie-agenda wanneer dit betrekking het tot administratiewe aspekte, maar hulle word nie die geleentheid gebied om onderrig deel van die supervisieagenda te maak nie.

### **Gevolgtrekkings**

Supervisors in maatskaplikewelsynsorganisasies moedig beginner maatskaplike werkers aan om deel te hê aan besprekings tydens supervisie, maar baie van hierdie besprekingspunte is gerig op die administrasie van gevalleladings. Meeste deelnemers ervaar supervisors se pogings om hulle te betrek by die beplanning van die supervisieagenda positief. Beginner maatskaplike werkers word selde aangemoedig om onderrig tydens supervisie aan te roer.

### **Aanbeveling**

- Die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe behoort dit as 'n vereiste te stel, saam met die jaarlikse registrasie van maatskaplike werkers, dat hulle moet aantoon of hulle oor 'n persoonlike ontwikkelingsplan en kontrak in supervisie beskik, wat tydens supervisie gevolg word. Dit behoort 'n aanduiding oor die stand van supervisie in Suid-Afrika te gee en behoort uit te wys as maatskaplike werkers, veral beginner maatskaplike werkers, nie supervisie ontvang en/of daarby betrokke is nie. Die Suid-Afrikaanse Raad vir Maatskaplike Diensberoepe en die nasionale Departement van Maatskaplike Ontwikkeling behoort in hierdie verband saam te werk ten einde die vlak van supervisie, spesifiek aan beginner maatskaplike werkers, te verbeter.

### **5.2.7 Oordrag van leerinhoud**

Deelnemers het aangedui dat die supervisors nie leerinhoud op 'n interessante manier oordra nie. Baie het selfs verduidelik dat die leerinhoud nie van belang is tot hulle leerbehoefte nie. Die konteks waarin supervisors praktykervaring het, verskil van die

konteks waarin beginner maatskaplike werkers dienste lewer. Supervisors vind dit dus moeilik om begrip te toon vir die beginner maatskaplike werker se leerbehoefte, aangesien hulle nie die konteks en huidige uitdagings van die werkers verstaan nie. Die generasiegaping tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker het ook 'n invloed op die interessantheid van dit wat geleer moet word. As gevolg van die generasiegaping kan supervisors hulle nie vereenselwig met die huidige uitdagings van die beroep nie, en dus is die leerinhoud nie interessant vir beginner maatskaplike werkers nie, want dit spreek nie tot hulle leerbehoefte nie. Kulturele verskille tussen die supervisor en beginner maatskaplike werker kan ook 'n invloed hê op die interessantheid en belangrikheid van die leerinhoud wat oorgedra word. Slegs wanneer beginner maatskaplike werkers se leerinhoud op 'n interessante manier oorgedra word en belang het tot hulle leerbehoefte, sal dit hulle motiveer om te leer.

Meeste deelnemers het aangedui dat dit wat hulle geleer word, word nie op 'n betekenisvolle manier aan hulle oorgedra nie. Supervisors is nie bewus van die verskillende leerstyle waarop beginner maatskaplike werkers leer nie. 'n Leerstyl is 'n aanduiding van hoe beginner maatskaplike werkers verkies om te leer. Omdat supervisors nie voldoende persoonlike ontwikkelingsassesserings van beginner maatskaplike werkers doen nie, word daar nie vasgestel wat die werkers se leerstylvoorkeur is nie. Om hierdie rede vind beginner maatskaplike werkers die leerinhoud wat aan hulle oorgedra word oninteressant. Knowles (1985) stel voor dat 'n verskeidenheid onderrigmetodes benut moet word om sodoende volwassenes se belangstelling vir 'n langer tydperk te behou.

Alhoewel literatuur aanvoer dat leerinhoud meer sinvol aangebied word wanneer dit binne 'n algemene teoretiese raamwerk geplaas word, dui deelnemers aan dat supervisors nog nooit gebruik gemaak het van teoretiese raamwerke tydens supervisie nie. Dit beklemtoon weereens dat die onderrigfunksie afgeskeep word tydens supervisie. Van die deelnemers in die studie sien die Kinderwet as 'n teoretiese raamwerk, juis omdat die statutêre gevalle (administratiewe funksies) voorrang tydens supervisie geniet.

## **Gevolgtrekkings**

Dit blyk algemeen te wees dat maatskaplikewelsynsorganisasies supervisors aanstel wat nie begrip het van die konteks waarin beginner maatskaplike werkers dienste



lewer nie. Supervisors met byna geen ervaring in kinderbeskerming word byvoorbeeld aangestel as supervisor oor beginner maatskaplike werkers wat dienste lewer in kinder- en gesinsorganisasies. Hierdie verskille in konteks, generasie en kultuur kan beginner maatskaplike werkers se leer tydens supervisie belemmer. Verder neem supervisors nie beginner maatskaplike werkers se leerstylvoorkeure in ag nie. Dit dien as aanduiding dat supervisors geen deeglike assessering tydens die assesseringsfase doen nie, anders sou daar vasgestel kon word wat die beginner maatskaplike werker se verkose leerstyl is. Die afwesigheid van teoretiese raamwerke in supervisie spreek van die toenemende daling in die kwaliteit van supervisie en kwynende rol van onderrig as supervisiefunksie. Supervisors het klaarblyklik self 'n onvermoë om teorie en praktyk te integreer.

### **Aanbevelings**

- Die Raad van Maatskaplike Diensberoep en welsynsorganisasies moet verseker dat supervisors met die toepaslike ervaring oor beginner maatskaplike werkers aangestel word. Die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling behoort dit ook as vereiste vir subsidiëring van supervisorsposte in privaatorganisasies te stel, en behoort dit ook self in die Departement toe te pas.
- Welsynsorganisasies behoort oor 'n supervisiebeleid te beskik, wat bepaal dat 'n volledige persoonlike ontwikkelingsassessering van beginner maatskaplike werkers opgestel word, sodat elkeen se unieke leerstyl geïdentifiseer word, en leerinhoud daarvolgens oorgedra kan word.
- Die Raamwerk van Supervisie van Suid-Afrika moet so herskryf word dat die belangrikheid van die gebruik van teoretiese raamwerke tydens supervisie beklemtoon en verplig word.
- Opleidingsinstansies moet kortkursusse spesifiek vir supervisors aanbied om hulle teoretiese verwysingsraamwerk op te skerp en by kontemporêre Suid-Afrikaanse en inheemse omstandighede aan te pas.

### **5.2.8 Uniekheid**

Die meerderheid deelnemers het aangedui dat supervisors nie hulle uniekheid tydens supervisie erken nie. Baie van die deelnemers voel dat hulle eerder moet aanpas by

die supervisor se verwagtinge. Met ander woorde, hulle word nie die geleentheid gebied om hulself te wees en hul persoonlike opinie en inisiatief tot die leerproses te hef nie. Dit is hoekom baie beginner maatskaplike werkers angstig voel tydens supervisie; hulle word nie die geleentheid gebied om hul uniekheid uit te leef nie. Om hierdie rede is beginner maatskaplike werkers ook nie oop vir wat hulle behoort te leer nie. Na aanleiding hiervan is dit duidelik dat supervisors nie volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie toepas nie.

Deelnemers in die studie voel ook dat supervisors nie die pas waarteen hulle leer in ag neem nie. Weens neoliberale tendense is supervisors meer daarop gerig om teikens te bereik, wat daartoe aanleiding gee dat die werklike pas waarteen beginner maatskaplike werkers leer heeltemal geïgnoreer word. Dit is in teenstelling met literatuur wat benadruk dat supervisors teen die pas van die beginner maatskaplike werker moet beweeg weens die feit dat hulle met angstigheid en onsekerheid die beroep betree.

Feitlik alle deelnemers het aangedui (soos dit reeds uitgewys is) dat supervisors nie 'n persoonlike ontwikkelingassessering gedoen het of gebruik maak van 'n persoonlike ontwikkelingsplan tydens supervisie nie. Die afwesigheid van 'n volledige persoonlike ontwikkelingsassessering en persoonlike ontwikkelingsplan wys daarop dat supervisors nie supervisie aanbied volgens die standaard wat voorgeskryf word deur die Raamwerk vir Supervisie nie (DSD & SAMDB, 2012). Aangesien 'n persoonlike ontwikkelingsplan benodig word vir evaluering (prestasiebeoordeling), beteken die feit dat daar nie een is nie dat beginner maatskaplike werkers se groei en ontwikkeling nie bepaal kan word nie.

Die meeste beginner maatskaplike werkers in die studie het in hulle voorgraadse opleiding 'n kursus in supervisie gedoen en dit blyk dat hulle meer kennis het oor die take en funksies binne die supervisieproses as hulle supervisors. Dit spreek van 'n gebrek aan onderrig by supervisors, en gevolglik ook die toepassing van volwasseneonderrig tydens supervisie. Supervisors kan nie aanbied wat hulle nie geleer het nie.

## **Gevolgtrekkings**

Beginner maatskaplike werkers word nie die geleentheid gebied om hulle eie inisiatief, opinie of vaardighede ten toon te stel nie. Dit blyk dus dat pedagogie in plaas van andragogie supervisors se benadering tot onderrig is. Beginner maatskaplike werkers beleef dat hul uniekheid en die pas waarteen hulle leer nie tydens supervisie in ag geneem word nie. Supervisors is so gerig op die bereiking van teikens en statistieke ten einde vir subsidies te kwalifiseer (in die geval van private organisasies) dat hulle glad nie fokus op die werker self nie.

Supervisors in die maatskaplikesupervisiepraktyk volg nie 'n supervisieproses waartydens beginner maatskaplike werkers geassesseer word en gevolglik word 'n persoonlike ontwikkelingsplan ook nie saamgestel om die groei en die ontwikkeling van die werker te bepaal nie. As gevolg hiervan sal beginner maatskaplike werkers ook nooit regtig kan vasstel tot watter mate hulle in hul professionele identiteit gegroei het nie.

Soos wat dit voorkom vind supervisie glad nie plaas soos voorgeskryf deur die Raamwerk van Supervisie nie. Dit blyk dat supervisors hulle glad nie aan die voorgeskrewe standaard steur nie en/of nie bewus is daarvan nie. Dit is ook duidelik dat supervisors nie kennis het van volwasseneonderrig en die toepassing daarvan tydens supervisie nie. Beginner maatskaplike werkers beskik oor meer kennis rakende die toepassing van supervisie as supervisors self. Al hierdie faktore dra by tot die aansienlike daling in kwaliteit van supervisie.

## **Aanbeveling**

- Ervaring in maatskaplike werk dra nie noodwendig by tot die effektiwiteit van die supervisor nie, en daarom behoort organisasies as deel van hulle supervisiebeleid (soos deur die Departement van Maatskaplike Ontwikkeling voorgeskryf word) aan te toon oor watter kwalifikasies supervisors moet beskik. Hierdie kwalifikasies behoort geakrediteerde opleiding in supervisie in te sluit.

### 5.2.9 Onderrigfunksie tydens supervisie

Alle deelnemers in die studie is eens dat supervisie nie bydra tot die vermeerdering van hul kennis oor maatskaplike werk nie. Volgens hulle word die onderrig- en ondersteuningsfunksie afgeskeep terwyl die administrasiefunksie die primêre fokus van supervisie geword het. Vir die meeste deelnemers het supervisie in 'n platform ontaard waar hulle bloot leiding ontvang, in plaas daarvan om in staat gestel te word om die bes moontlike dienste aan diensverbruikers te verskaf (soos wat die primêre doel van supervisie is). In geheel blyk dit dus dat supervisie, soos dit deur die deelnemers beleef word, meer die vorm aanneem van afrigting ("coaching") om statutêre en/of administratiewe verwagtinge na te kom, wat nie voldoen aan die definisie van supervisie van maatskaplike werkers nie. Deelnemers voel nie dat hulle verryk word met kennis gedurende supervisie nie. Met ander woorde, hulle ervaar nie dat hulle enigiets leer tydens supervisie nie. Intendeel, hulle leer meer in algemene personeelopleidingsessies of van hulle portuurs (kollegas). Sommige deelnemers het aangevoer dat hulle meer leer by kollegas as wat hulle leer van hul supervisors tydens supervisie. Beginner maatskaplike werkers ervaar dat onderrig, veral volwasseneonderrig en die gepaardgaande beginsels nie tydens supervisie toegepas word nie.

### Gevolgtrekkings

Een van die hoofredes vir die dalende kwaliteit van supervisie is die gebrek aan volwasseneonderrig tydens supervisie. Supervisie dien nie die doel soos uiteengesit in algemene definisies nie. Daar word fokus geplaas op een supervisiefunksie (administratiewe funksie), terwyl al drie funksies ewe belangrik behoort te wees. Supervisors weet nie wat supervisie en volwasseneonderrig tydens supervisie behels nie. Die feit dat beginner maatskaplike werkers soms meer leer by kollegas dui ook daarop dat supervisors nie hulle rol in die maatskaplikewerk-praktyk volstaan nie. Hulle maak nie gebruik van die riglyne van supervisie soos dit gestipuleer word in die Raamwerk vir supervisie nie.

## Aanbeveling

- Jaarlikse oudits moet deur maatskaplikewelsynsorganisasies gedoen word waartydens beginner maatskaplike werkers hulle supervisor evalueer in terme van hulle ervaring van supervisie in die algemeen, en spesifiek in die uitvoering van die onderrigfunksie en toepassing van volwasseneonderrigbeginsels. Dit moet ook so gestipuleer word in die Raamwerk vir Supervisie.

### 5.3 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Hierdie navorsing was daarop gerig om 'n indiepte begrip te verkry van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig gedurende supervisie. Die studie bied nie slegs 'n konseptuele raamwerk van supervisie aan beginner maatskaplike werkers nie, maar ook die veronderstellings en beginsels waarop volwasseneonderrig gebaseer is. In die empiriese ondersoek is daar bevind dat volwasseneonderrig nie in supervisie voorkom soos die ideaal wat voorgeskryf word in literatuur nie. Dit is belangrik dat die volgende areas vir moontlike verdere navorsing oorweeg word:

- 'n Indiepte studie oor supervisors se begrip van andragogie in supervisie.
- 'n Kwalitatiewe studie oor die implikasies van neoliberalisme op maatskaplikewerksupervisie.
- Om die uitdagings en struikelblokke wat supervisors ervaar te eksploreer met betrekking tot die uitvoering van supervisie soos voorgeskryf deur die Raamwerk vir Supervisie van Suid-Afrika.
- 'n Kwalitatiewe studie wat die etiese gedrag van supervisors in 'n supervisieverhouding eksploreer.
- 'n Kwalitatiewe studie wat spesifiek die benadeling van maatskaplike werkers tydens supervisie ondersoek.
- Hierdie studie kan ook uitgebrei word om nie net beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwassene onderrig in supervisie te ondersoek nie, maar ook dié van alle maatskaplike werkers in Suid-Afrika.

## 5.4 KERNBEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

Die hoofdoel van hierdie studie was om 'n indiepte begrip te verkry van beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie. Die studie is genoodsaak weens die gebrek aan beskikbare empiriese data wat die toepassing van volwasseneonderrigbeginsels in supervisie eksploreer. Alhoewel prominente Suid-Afrikaanse skrywers die onderwerp van volwasseneonderrig verken, word daar nie verklaar waar en hoe volwasseneonderrigbeginsels tydens supervisie toegepas kan word nie.

Die Raamwerk vir Supervisie maak geen melding van die toepassing van volwasseneonderrig tydens supervisie nie. Die gebrek aan onderrig tydens supervisie is een van die hoofredes vir die dalende kwaliteit van maatskaplikewerksupervisie en maatskaplike werkers se negatiewe ervaring van die professie.

Supervisie vind nie plaas soos voorgeskryf deur die Raamwerk van Supervisie nie (DSD & SARMDB, 2012). As gevolg hiervan ontvang beginner maatskaplike werkers nie gereelde, gestruktureerde en kwaliteit supervisie nie, en kan hulle ook nie kwaliteit dienste aan diensverbruikers verskaf nie.

Die studie het ook aan die lig gebring dat supervisie hoofsaaklik fokus op die administratiewe funksie van supervisie, terwyl die onderrig- en ondersteuningsfunksie afgeskeep word. Die afwesigheid van 'n persoonlike ontwikkelingsplan is 'n aanduiding dat maatskaplike werkers se groei en ontwikkeling in hulle professionele identiteit nie geëvalueer word nie.

Veral beginner maatskaplike werkers is afhanklik van gestruktureerde supervisie waar volwasseneonderrig en die nodige ondersteuning gebied word, sodat kwaliteit dienste aan diensverbruikers gelewer kan word. Dit is egter duidelik dat min supervisors oor die nodige kennis van volwasseneonderrigbeginsels beskik. Hierdie algehele gebrek aan vaardighede is duidelik in die implementering van supervisie.

Besliste aksies is nodig om supervisors in Suid-Afrika nie net die nodige teoretiese en beleidsverwagtinge ten opsigte van supervisie te bied nie, maar ook bloot te stel aan 'n gestruktureerde praktykonderrig tydens geakkrediteerde opleiding. Dit behoort potensieel te verseker dat beginner maatskaplikewerker-supervisie meer suksesvol is, en beginner maatskaplike werkers behoue bly.

## 6. BRONNELYS

- Akkeson, B. & Canavera, M. (2018). Expert understanding of supervision as a means to strengthen the social service workforce: Results from a global Delphi study. *European Journal of Social Work*, 21(3):333-347.
- Alpaslan, A.H. & Schenck, C.J. (2012). Challenges related to the working conditions experienced by social workers practising in rural areas. *Social Work*, 48(4).
- Arbuckle, K.E. (2014). *A study of pictorial interpretation of health education illustrations by adults with low literacy levels*. (PhD Tesis). Durban: Universiteit van KwaZulu-Natal.
- ASASWEI. (2016). *Decolonising Social Work Education in South Africa*. Beskikbaar: <http://www.asaswei.org.za/sites/default/files/Call%20for%20Articles.pdf>. [18 January 2018].
- Austin, M.J. (1981). *Supervisory management in the human services*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Babbie, E. & Mouton, J. (2006). *The practice of social research* (Suid-Afrikaanse uitgawe). Oxford: University Press.
- Barker, R.L. (1995). *Social work dictionary* (3de Uitgawe). Washington, DC: NASW Press.
- Bates, N., Immins, T., Parker, J., Keen, S., Rutter, L., Brown, K. & Zsigo, S. (2010). 'Baptism of Fire': The First Year in the Life of a Newly Qualified Social Worker. *Social Work Education*, 29(2):152-170, doi: 10.1080/02615470902856697
- Beddoe, L. (2010). Surveillance or Reflection: Professional Supervision in the Risk Society. *British Journal of Social Work*, 2010(40): 1279-296, doi:10.1093/bjsw/bcq01
- Bogo, M. & McKnight, K. (2006). Clinical Supervision in Social Work. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2):49-67.
- Botha, N. (2000). *Supervision and Consultation in Social Work*. Bloemfontein: Druforma.
- Botha, N.J.(2002). Supervision and consultation in social work. Bloemfontein: Druforma.
- Botha, N.J. (1985). *Die inhoud en vaardighede vir doeltreffende supervisie*. Paper delivered at symposium on supervision on 22-23 August, Universiteit van Pretoria.

- Bradley, G. & Höjer, S. (2010). Supervision reviews: Reflections on two different social work models in England and Sweden. *European Journal of Social Work*, 12(1):71-85.
- British Association of Social Workers (BASW). (2011). *BASW/CoSW England Research on Supervision in Social Work, with Particular Reference to Supervision Practice in Multi Disciplinary Teams* [Internet]. Beskikbaar: [http://cdn.basw.co.uk/upload/basw\\_13955-1.pdf](http://cdn.basw.co.uk/upload/basw_13955-1.pdf).
- Carey, M. (2013). *The Social Work Dissertation: Using Small-Scale Qualitative Methodology* (2de Uitgawe). New York: Open University Press.
- Carpenter-Aeby, T. & Aeby, V. (2013). Application of andragogy to instruction in an MSW practice class. *Journal of Instructional Psychology*, 40(10):3-4.
- Cartney, P. (2000). Adult Learning styles: Implications for Practice Teaching in Social work. *Social Work Education*, 19(6):133-145.
- Chibaya, H. (2017). *The execution of individual reflective supervision sessions: Experiences of intermediate frontline social workers* (MA Tesis). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Cloete, V. (2012). *Supervision of newly qualified social workers* (MA Tesis). Universiteit van Stellenbosch: Columbia University Press.
- Coulshed, V. (1993). Adult Learning: Implications for Teaching in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 23(1):1-13.
- Davys, A. & Beddoe, L. (2010). *Best practice in Professional Supervision: a Guide for the helping professions*. Londen: Jessica Kinsley Publishers.
- De Jager, M. (2013). How prepared are social work practitioners for beginners' practice? Reflections of newly qualified bsw graduates. *Social Work/Maatskaplike Werk*, 49(4):485-386.
- De Vos, A.S. (2011a). Qualitative data analysis and interpretation. In A.S De Vos, C.B. Fouché & H. Strydom (reds.). *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions* (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers. 333-349.
- De Vos, A.S. (2011b). Combined quantitative and qualitative approach. In A.S De Vos, C.B. Fouché & H. Strydom (reds.). *Research at Grass roots. For the social sciences and human service professions* (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers. 357-366.



- De Vos, A.S., Fouché, C.B. & Strydom, H. (2011). *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions* (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Departement Maatskaplike Ontwikkeling. (2006). *Draft recruitment and retention strategy for social workers*. Pretoria.
- Departement Maatskaplike Ontwikkeling. (2009). *Programme of excellence for social workers in practice. Towards a Strategic Framework*. Wes-Kaap Kaapstad: Departement Maatskaplike Ontwikkeling.
- DSD & SACSSP (DEPARTEMENT MAATSKAPLIKE ONTWIKKELING & SUID-AFRIKAANSE RAAD VIR MAATSKAPLIKE DIENSBEROEPE. (2012). *Supervision framework for the social work profession*.
- Earle, N. (2007). *The demand and supply of social workers in South Africa, In Human Resources Development Review 2006: Education, Employment and Skills in South Africa*. Kaapstad: HSRC Press.
- Earle, N. (2008). *Social work in social change: the professions and education of social workers in South Africa*. Pretoria: HRSC research monograph.
- Eketone, A. (2012). The purposes of cultural supervision. *Aotearoa New Zealand Social Work*, 24(3):20-30.
- Engelbrecht, A. (2016). Kwalitatiewe navorsing: Data-insameling en -analise. In I. Joubert, C. Hartel & K. Lombard (reds.). *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorsers* (1ste Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers. 109-127.
- Engelbrecht, L.K. (2002). *'n Maatskaplike ontwikkelingsgerigte perspektief op supervisie aan maatskaplikewerkstudente by opleidingsinstansies in Suid-Afrika* (DPhil Tesis). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Engelbrecht, L.K. (2013). Social Work supervision policies and frameworks: Playing notes or making music? *Social Work/Maatskaplike Werk*, 49(4): 456-468.
- Engelbrecht, L.K. (2010). Yesterday, today and tomorrow: Is social work supervision in South Africa keeping up? *Social Work/Maatskaplike Werk*, 46(3): 324-342.
- Engelbrecht, L.K. (2014a). Fundamental aspects of supervision. In L.K. Engelbrecht (red.). *Management and supervision of social workers: Issues and challenges within a social development paradigm*. Verenigde Koninkryk: Cengage Learning EMEA. 124-139.

- Engelbrecht, L.K. (2014b). Processes, tasks, methods and activities in supervision. In L.K. Engelbrecht (red.). *Management and supervision of social workers: Issues and challenges within a social development paradigm*. Verenigde Koninkryk: Cengage Learning EMEA. 143-156.
- Engelbrecht, L.K. (2015). Revisiting The Esoteric Question: Can Non-social workers manage and supervise social workers? *Journal of social work*, 51(3):311-331.
- Engelbrecht, L.K. (2019a). Fundamental aspects of supervision. In L.K. Engelbrecht (red.). *Management and supervision of social workers: Issues and challenges within a social development paradigm*. Verenigde Koninkryk: Cengage Learning EMEA. 150-173.
- Engelbrecht, L.K. (2019b). Processes, tasks, methods and activities in supervision. In L.K. Engelbrecht (red.). *Management and supervision of social workers: Issues and challenges within a social development paradigm*. Verenigde Koninkryk: Cengage Learning EMEA. 174-191.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Falender, C.A. & Shafranske, E. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington: American Psychological Association.
- Falender, C.A., Shafranske, E.P. & Ofek, A. (2014). Competent clinical supervision: Emerging effective practices. *Counselling Psychology Quarterly*, doi: 10.1080/09515070.2014.934785
- Forrest, S.P. & Peterson, T.O. (2006). It's Called Andragogy. *Academy Of Management Learning & Education*, 5(1): 627-686
- Fouché, C.B. & De Vos, A.S. (2011). Problem formulation. In A.S De Vos, C.B Fouché, & H. Strydom (reds.). *Research at Grass roots. For the social sciences and human service professions* (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers: 100-110.
- Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. (2011). In-depth review of literature. In A.S De Vos, C.B Fouché, & H. Strydom (reds.). *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*. (4de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers: 123-131.
- Greeff, M. 2005. Information collection: Interviewing. In: In A.S De Vos, C.B Fouché, & H. Strydom (reds.). *Research at grass roots. For the social sciences and human service professions*. (3de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers: 296-313.

- Hair, H.J (2014). Power relations in supervision: Preferred practices according to social workers. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 95(2):107-114, doi:10.1606/1044-3894.2014.95.14
- Hair, H.J. (2013). The purpose and duration of supervision, and the training and discipline of supervisors: What social workers say they need to provide effective services. *British Journal of Social Work*, 43(8):1562-1588, doi:10.1093/bjsw/bcs071
- Harvey, D. (2010). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: University Press.
- Hölscher, D. & Sewpaul, V. (2006). Ethics as a cite of resistance: The tension between social control and critical reflection. In N. Hall. (red.). *Social work: making a world of difference*. Berne: IFSW.
- Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Bloemfontein: Southern Boekuitgewers (Edms) Bpk.
- Ingalls, J.D. (1973). *A Trainer's Guide to Andragogy*. Washington, DC: US. Dept. Of Health, Education, and Welfare.
- Jacques, G. (2014). Supervision functions: African echoes, in L. K. Engelbrecht (ed.). Management and supervision of social workers: *Issues and challenges within a social development paradigm*. United Kingdom: Cengage Learning EMEA.
- Janse van Rensburg, J. (2009). *Occupational stressors of newly qualified social workers in non-governmental organisations: Experiences and coping strategies* (MA Thesis). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Joseph, D. (2016). *Perceived contributing factors impeding job satisfaction of social workers in nongovernment organisations* (MA Thesis). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Kadushin, A. & Harkness, D. (2002). *Supervision In Social Work* (4de Uitgawe). New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work* (5de Uitgawe.) New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1992a). *Supervision in social work* (3de Uitgawe.). New York: Columbia, University Press.
- Kadushin, A. (1992b). What's wrong, what's right with social work supervision? *The Clinical Supervisor*, 10(1):3-19.

- Kadushin, A. (1976). *Supervision in Social Work* (1ste Uitgawe). New York: Columbia University Press.
- Kadushin, A. (1992). Social work supervision: An updated survey. *The Clinical Supervisor*, 10(2):9-24.
- Kaufman, J. & Swartz, T. (2003). Models of supervision: Shaping professional identity. *The Clinical Supervisor*, 22(1):143-158.
- Keen, S., Brown, K., Parker, J., Gray, I. & Galpin, D. (2015). *Newly-Qualified Social Workers: A practice Guide to the assessed and supported year in employment* (2de Uitgawe). California: Sage
- Knowles, M. (1971). *The adult learner: A neglected species*. Texas: Golf Publishing Company.
- Knowles, M. (1980). From Andragogy to Pedagogy. New York: Association.
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A neglected species*. Houston Texas: Golf Publishing.
- Knowles, M. (1987). *The making of an adult educator*. San Francisco, Kalifornia: Jossey-Bass.
- Kolb, D. (1973). Learning styles and Diciplinary Differences. In the Modern American College, ed.
- Ladany, N., Mori, Y. & Mehr, K.W. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist*, 41:28-47, doi:10.1177/0011000012442648
- Lee, C. (1998). The Adult Learner: Neglected no more. *ProQuest*, 35(3).
- Lewis, J.A., Packard, T.R. & Lewis, M.D. (2007). *Management of human service programs*. Belmont, CA: Thomson Brooks.
- Lombard, A. (2005) Social Work in South Africa: Ten Years into Democracy, Manuscript in Draft
- Lombard, K. (2016). Steekproefneming. In Joubert I., Hartel, C. & Lombard, K. *Navorsing: 'n Gids vir die beginnervorser* (1ste Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers: 93-106.
- Madibogo, J. (2016). *Over 20000 social workers march to union building*. [Internet].  
Beskikbaar: <https://www.timeslive.co.za/politics/2016-09-19-over-20000-social-workers-march-to-union-buildings>. [18 January 2018]

- Manthorpe, J., Moriarty, J., Stevens, M., Hussein, S. & Sharpe, E. (2014). The “Making” of Social Workers: Finding from Interviews with Managers of Newly Qualified Social Workers. *Practice: Social Work in Action*, 26(2).
- Memmott, J. & Brennan, E.M. (1998). Learner-learning Environment Fit An Adult Learning Model for Social Work Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 16(1).
- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction*. New York: John Wiley & Sons
- Monroe, E. (2004). A simpler way to understand the results of risk assessment instruments. *Child and Youth Services Review*, 26:73-883.
- Munson, C.E. (1993). *Clinical social work supervision* (2de Uitgawe). Binghamton, NY: Haworth Press.
- Munson, C.E. (2002). *Handbook of clinical social work supervision* (3de Uitgawe). New York: Haworth Press.
- Naidoo, S. & Kasiram, M. (2006). Experiences of South African social workers in the United Kingdom, *Social Work/Maatskaplike Werk*, 42(2):117-126.
- National Task Team for Management and Supervision in the Social Work Profession. (2011). *Draft framework for management and supervision in the social work profession*. Pretoria Press
- Noble, C. & Irwin, J. (2009). Social work supervision: An exploration of the current challenges in a rapidly changing social, economic and political environment. *Journal of Social Work*, 9(3):345-358.
- Nxaba, M.B. (2015). *The impact of Adult Basic Education and Training (ABET) on the life of the adult learner* (M.Ed.). Universiteit van Zululand.
- O'Donoghue, K. (2003). *Restoring Social Work Supervision*. New Zealand: The Dunmore Press Limited.
- O'Donoghue, K. (2010). Towards the Construction of Social Work Supervision in Aotearoa New Zealand: A Study of the Perspectives of Social Work Practitioners and Supervisors (PhD Tesis) Massey University, Palmerston North. Beskikbaar: <http://hdl.handle.net/10179/1535>
- O'Donoghue, K., Munford, R. & Trlin, A. (2005). Mapping the territory: Supervision within the association. *Social Work Review*, 17(4):46-64.

- O'Donoghue, K., Wong Yuh Ju, P. & Tsui, M. (2018). Constructing an evidence-informed social work supervision model. *European Journal of Social Work*, 21(3):348-358.
- O'Donoghue, K. & Tsui, M. (2012). *In Search of an Informed Supervisory Practice: An Exploratory Study. Practice: Social Work in Action*, 24(1):3-20, doi:10.1080/09503153.2011.632678
- O'Donoghue, K. (2014). Towards an Interactional Map of the Supervision Session: *An Exploration of Supervisees and Supervisors Experiences*.
- O'Donoghue, K. (2017). Constructing an evidence-informed social work supervision model. *The European Journal of Social Work*.
- Oliver, D.G, Serovich, J.M. & Mason, T.L. (2005). Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. *NIH Public Access*, 84(2):1273-1289.
- Pack, M. (2014). Unsticking the Stuckness: A Qualitative Study of the Clinical Supervisory Needs of Early-Career Health Social Work. *British Journal of Social Work*, 16(9).
- Parker, L. (2017). *Essential professional competencies of social work supervisors in a nonprofit welfare organisation* (PhD Thesis). Universiteit Stellenbosch
- Pelser, M.F. (1985). *Die wetenskaplik professionele regverdiging van supervisie vir maatskaplike werk*. Paper delivered at a supervision symposium 22-23 August. Pretoria: University of Pretoria,
- Republiek van Suid-Afrika (RSA). (2006). The White Paper for Social Welfare (1997). Pretoria: Departement Maatskaplike Ontwikkeling.
- Republiek van Suid-Afrika. (2005). *Child Care Act, as amended*. Pretoria: Government Printer.
- Republiek van Suid-Afrika (RSA). (1978). *Social Services Professions Act, Act of 1978*. Pretoria: Government Printers.
- Rosenberg, S. (1968). Association and phrase structure in sentence recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7(6): 1077-1081
- Rubin, A, & Babbie, E. (2007). *Essential Research Methods for Social Work*. Belmont. Thomson Brooks/Cole.
- SACSSP (South African Council For Social Service Professions). (2007). *Policy guidelines for course of conduct, code ethics and the rules for social workers*. [Internet]                      Beskikbaar:                      <http://www.sacssp.co.za/website/wp-content/uploads/Code-of--Ethics.pdf>. [Toegang: 3 Februarie 2017]



- Schenck, C.J. (2004) Working conditions for Social Workers in rural areas in South Africa. *The Social Worker Practitioner Researcher*, 16(2):181-199.
- Shulman, L. (2006). The Clinical Supervisor-Practitioner Working Alliance. *The Clinical Supervisor*, 24(1-2):23-47, doi: [http://dx.doi.org/10.1300/J001v24n01\\_03](http://dx.doi.org/10.1300/J001v24n01_03)
- Shulman, L. (1982). *Skills of supervision and staff management*. Itasca, IL: Peacock.
- Shulman, L. (1993). Teaching the helping skills. A field instructor's guide. Council on Social Work Teams, National Institute for Social Work, London.
- Shulman, L. (1995). *Supervision and consultation. Encyclopedia of Social Work* (19de Uitgawe). Silver Spring, MD: National Association of Social Workers. 2373-2379.
- Stoltenberg, C.D., McNeil, B.W. & Delworth, U. (2010). *IDM supervision: An integrative developmental model for supervising counselors and therapists* (3de Uitgawe.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Strydom, H. (2005). Sampling and sampling methods. In A.S. De Vos, C.B. Fouché, & H. Strydom (reds.). *Research at Grass roots. For the social sciences and human service professions* (3de Uitgawe). Pretoria: Van Schaik Publishers. 192-204.
- Tomlison, B., Roders, G., Collins, D. & Grinnel, J.R. (1996). *The Social work Practicum: An access guide* (2de Uitgawe). Illinois: P.E Peacock Publishers, inc.
- Tsui, M.S (1997). The roots of social work supervision: An historical review. *The Clinical Supervisor*, 15(2):191-198.
- Tsui, M.S (2005). *Social work supervision. Context and concepts*. California: Sage Publications.
- Tsui, M.S (2004). Supervision models in social work: From nature to culture. *Asian Journal of Counselling*, 11(1-2):7-55.
- Tsui, M.S. (1997). The Roots of Social Work Supervision. *The Clinical Supervisor*, 15(2):191-198, doi:10.1300/J001v15n02\_14
- Tsui, M.S & Ho, W.S. (1997). In search of a comprehensive model of social work supervision. *Clinical Supervisor*, 16(2):181-205.
- Vaktaalkomitee vir Maatskaplike Werk. (1995). *Verklarende Afrikaanse Woordeboek vir Maatskaplike Werk*. Departement Volkswelsyn en Pensioene Pretoria: Government

- Van-Soest, D., & Kruzich, J. (1994). The influences of learning styles on student and field instructor perception of field placement success. *Journal of Teaching in Social Work*, 9,49-69.
- Visser, E.M.(1986). *Die kongruenering van leerstyle en onderrigstrategieë in tersiêre onderwys* (DPhil proefskrif). Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Wilson, S.J (1981). *Field Instruction: Techniques for Supervisors*. New York: Free Press.
- Wolfsfeld, L & Haj-Yahia. M. (2010). Learning and Supervisory Styles in the Training of Social Workers. *Clinical Supervisor*, 29(1)
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: design and methods* (3de Uitgawe). California: Sage Publications.
- Zinn, A. (2015). A typology of supervision in child welfare: Multilevel latent class and Confirmatory analyses of caseworker-supervisor relationship type: *Children and Youth Services Review*, 48, 98-110
- Zühlsdorff, L. (1993). *Die toepassing van volwasseneonderrig beginsels in supervisie* (MA Tesis). Pretoria: Universiteit van Pretoria.



## **BYLAE 1**

### **TEMAS VIR ONDERSHOUDSKEDULE**

#### **1. Biografiese besonderhede**

- Identifiserende besonderhede
- Hoe lank is die deelnemer in die maatskaplikewerk-professie

#### **2. Supervisie**

- Hoe gereeld ontvang die deelnemer supervisie?
- Hoe lank duur 'n supervisiesessie?
- Hoe beleef u die supervisieproses?
- Wat is die fokus van die supervisieproses?
- Wat is die deelnemer se algehele ervaring van supervisie?

#### **3. Benutting van volwasse-onderrig beginsels tydens supervisie**

- Beleef u dat u tydens supervisie gemotiveer word om te leer?
- Ondervind u dat daar genoegsame energie gespandeer word om geskikte leersituasie te skep? ( In terme van die verskaffing van supervisie struktuur, skep van 'n veilige en versekerde atmosfeer, die toon van respek vir u regte, vertrouwe in u vermoë om te leer)
- Word u geloof vir professionele prestasies? Ontvang u positiewe terugvoering? Word u voorberei vir moontlike mislukkings?
- Beleef u dat aktiewe deelname tydens supervisie aangemoedig word? (Word u betrek by die beplanning van agendas)
- Word die leerinhoud op 'n betekenisvolle manier oorgedra? Is die leerinhoud wat tydens supervisie aangebied interessant en tot belang van u leerbehoefte?
- Beleef u dat u uniekheid tydens supervisie erken word? In terme van die pas wat u leer en die wyse waarop leer plaasvind.

## BYLAE 2

### INGELIGTE TOESTEMMINGSVORM



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH  
INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

---

### BEGINNER MAATSKAPLIKE WERKERS SE ERVARING VAN VOLWASSENEONDERRIG IN SUPERVISIE

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer word deur Shanell Brandt, meesters student van die Departement van Maatskaplike Werk aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate van hierdie navorsingstudie sal deel word van 'n navorsingsverslag. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u 'n nuwe toegetreede maatskaplike werker tot die beroep is.

#### 1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is om begrip te verkry vir beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwasseneonderrig in supervisie.

#### 2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, verwag ons van u om die volgende te doen.

'n Semi-gestruktureerde vraelys wat konfidensieel is, sal benut word om inligting in te samel. U het nie nodig om u naam of enige besonderhede op die vraelys aan te dui nie. Die vraelys sal voltooi word tydens 'n onderhoud wat deur die navorser gevoer sal word.

### **3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID**

Indien u onsekerheid ervaar met betrekking tot spesifieke aspekte tydens die onderhoud, kan u dit dadelik bespreek en uitklaar.

### **4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING**

Die resultate van die ondersoek sal aan u bekend gemaak ter bevordering van die maatskaplikewerksupervisie, -beroep en die algehele –praktyk.

### **5. VERGOEDING VIR DEELNAME**

Geen vergoeding sal vir enige vorm van deelname aan die ondersoek gegee word nie.

### **6. VERTROULIKHEID**

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van koderingstappe wat sal behels dat elke vraelys 'n nommer sal ontvang. Alle vraelyste sal slegs deur die navorser hanteer, geanaliseer en verwerk word en in veilige bewaring gehou word.

### **7. DEELNAME EN ONTTREKING**

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te enige tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die navorser kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak, byvoorbeeld indien u ander proefpersone beïnvloed in die voltooiing van hulle vraelyste.

## 8. IDENTIFIKASIE VAN NAVORSER

Indien u enige vrae of onsekerheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Professor L.K Engelbrecht (Supervisor), Departement van Maatskaplike Werk, Universiteit van Stellenbosch, Tel. 021 808 2073, Epos: lke@sun.ac.za.

## 9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling, Universiteit Stellenbosch.

### VERKLARING DEUR PROEFPERSOON/DEELNEMER

#### OF SY/HAAR REGSVERTREENWOORDIGER

Die bostaande inligting is aan my, die deelnemer verduidelik deur \_\_\_\_\_, in Afrikaans. Ek is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek wil hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

\_\_\_\_\_  
Naam van proefpersoon/deelnemer

\_\_\_\_\_  
Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsverteenvoordiger**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

**VERKLARING DEUR ONDERSOEKER**

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vvat, verduidelik het aan \_\_\_\_\_ (naam van proefpersoon/deelnemer). Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in Afrikaans gevoer en geen vertaler is gebruik nie.

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van onderzoeker**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

Goedgekeur Subkomitee A 25 Oktober 2004

**BYLAE 3****ETIESE KOMITEE GOEDKEURING****NOTICE OF APPROVAL****REC Humanities New Application Form**

18 June 2018

Project number: 7053

Project Title: Beginner maatskaplike werkers se ervaring van volwassene-onderrig in supervise

Dear Ms. Shanell Brandt

Your REC Humanities New Application Form submitted on 30 May 2018 was reviewed and approved by the REC: Humanities.

Please note the following for your approved submission:

**Ethics approval period:**

Protocol approval date (Humanities)	Protocol expiration date (Humanities)
18 June 2018	17 June 2021

**GENERAL COMMENTS:**

Please take note of the General Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

**If the researcher deviates in any way from the proposal approved by the REC: Humanities, the researcher must notify the REC of these changes.**

Please use your SU project number (7053) on any documents or correspondence with the REC concerning your project.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

**FOR CONTINUATION OF PROJECTS AFTER REC APPROVAL PERIOD**

Please note that a progress report should be submitted to the Research Ethics Committee: Humanities before the approval period has expired if a continuation of ethics approval is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary)

**Included Documents:**

Document Type	File Name	Date	Version
Research Protocol/Proposal	NAVORSINGSVOORSTEL FINAAL	20/04/2018	
Data collection tool	TEMAS VIR ONDERHOUDE REC	29/05/2018	
Informed Consent Form	INFORMED CONSENT REC	29/05/2018	

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at [cgraham@sun.ac.za](mailto:cgraham@sun.ac.za).

Sincerely,

Clarissa Graham

REC Coordinator: Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

*National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number: REC-050411-032.  
The Research Ethics Committee: Humanities complies with the SA National Health Act No.61, 2003 as it pertains to health research. In addition, this committee abides by the ethical norms and principles for research established by the Declaration of Helsinki (2013) and the Department of Health Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes (2<sup>nd</sup> Ed.) 2015. Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.*

**BYLAE 4****VOLLEDIGE UITEENSETTING VAN DEELNEMERS SE BIOGRAFIESE BESONDERHEDE**

<b>DEELNEMER NOMMER</b>	<b>OUDERDOM</b>	<b>WERKSONDERVINDING</b>	<b>WERKSKONTEKS</b>
<b>D01</b>	<b>25</b>	<b>13 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D02</b>	<b>24</b>	<b>12 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D03</b>	<b>33</b>	<b>18 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D04</b>	<b>25</b>	<b>23 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D05</b>	<b>25</b>	<b>7 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D06</b>	<b>25</b>	<b>18 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D07</b>	<b>25</b>	<b>14 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D08</b>	<b>25</b>	<b>23 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D09</b>	<b>26</b>	<b>7 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D10</b>	<b>25</b>	<b>8 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D11</b>	<b>28</b>	<b>7 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D12</b>	<b>25</b>	<b>6 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D13</b>	<b>25</b>	<b>11 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D14</b>	<b>24</b>	<b>11 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D15</b>	<b>24</b>	<b>20 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D16</b>	<b>24</b>	<b>11 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D17</b>	<b>24</b>	<b>3 maande</b>	<b>Staatsdiens</b>

<b>D18</b>	<b>26</b>	<b>20 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D19</b>	<b>26</b>	<b>21 maande</b>	<b>NGO</b>
<b>D20</b>	<b>25</b>	<b>8 maande</b>	<b>NGO</b>